بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

جامعة الملك سعود

عمادة الدراسات العليا

قسم التربية الخاصة



الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض

بحث مقدم لاستكمال مطالب الحصول على درجة الماجستير في الآداب قسم التربية الخاصة

بكلية التربية في جامعة الملك سعود

إعداد الطالبة

معجبة بنت سالم القحطاني

427220189

إشراف

د. أحمد بن عبد العزيز التميمي

أستاذ مساعد ـــ قسم التربية الخاصة

الفصل الدراسي الثاني

2009 م

﴿قُلْ إِنَّ صَلاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ.لا شَرِيكَ لَهُ,وَبذَلِكَ أُمِرتُ وَأَنَا أَوّلُ المُسلِمِينَ﴾ (الأنعام:162ـ163)

الإهداء

إلى الذي انتظر ابناً لم يره .. وشباباً لم يُمتع به
وتخرجاً لم يحضره
إلى الحلم الذي استفقت منه سريعاً
إلى زوجي (أبو مبارك)
غفر الله لنا وله وعوضه زوجاً خير مني وداراً خير من داره.
وجعلنا وإياه ممن قيل فيهم :﴿ادخلوها بسلامٍ ءامنين﴾.

إلى من أنجبته في يوم اثنين مبارك: كما هو نبي هذه الأمة ..
يتيماً: كما هو نبي هذه الأمة ..
أسأل الذي اختار له مباركاً اسماً أن يجعله مباركاً أينما كان..
ويرزقني به ومعه مرافقة نبينا محمد صلى الله عليه وسلم في الجنة.

إلى والديّ الكريمين: أطال الله عمريهما على خير..
حيث لا أملك إلا: ﴿ربِ ارحمهما كما ربياني صغيراً﴾.

إلى كل من أعطى للعُمر بعداً آخر ..
أساتذتي
إخواني
أصدقائي
أحبابي التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة.

إليهم جميعاً أهدي أهم إنجازاتي
أختكم: معجبة.

شكر وتقدير

الحمد لله حمداً يليق بجلال وجهه الكريم، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم،، وبعد :

عرفاناً بالجميل أتقدم بعميق شكري وخالص تقديري إلى أستاذي الكريم سعادة الدكتور: أحمد بن عبد العزيز التميمي المشرف على هذه الرسالة على ما بذله معي من جهود مخلصة إذ كان لملاحظاته وآرائه وتوجيهاته السديدة ونصائحه القيمة وفوائده المتنوعة سواء ما يتعلق بالبحث خاصة أو التربية عامةً أعظم الأثر في إخراج هذه الرسالة بهذه الصورة, كما كان وفقه الله سنداً وعوناً لي في تجاوز كل العقبات والعثرات التي واجهتها في مسيرة البحث فله مني وافر الشكر وأجزله وصادق الدعاء بأن يبارك الله تعالى في عمره وعلمه وعمله.

كما أتقدم بعظيم الشكر والامتنان إلى السادة أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود الذين أسهموا بتعليمي وتوجيهي خلال فترة الدراسة إليهم جميعاً أقدم خالص الشكر والعرفان، وأسأل الله تعالى أن يجزيهم جميعاً خير الجزاء.

كما أتقدم بعظيم الشكر والامتنان إلى عضوي لجنة المناقشة الأستاذين الفاضلين سعادة الدكتور/ علي الهوساوي، وسعادة الدكتور/ إيهاب الببلاوي على تفضلهما مناقشة هذا الرسالة وتوجيه الباحثة لما فيه إثراء الرسالة.

كما أتوجه بالشكر إلى من قام بتحكيم أداة الدراسة (الاستبانة) وإلى زملائي وزميلاتي معلمي التربية الفكرية أفراد عينة الدراسة.

ولا يفوتني أن أتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى الأستاذ: مسفر بن ناصر العيافي الذي أغنى هذه الرسالة بملاحظاته العلمية السديدة، كما أتقدم بالشكر والعرفان إلى كل من قدم لي رأياً أو قدم لي جهداً طيلة فترة إعداد هذا الرسالة.

وفي الختام أسأل الله العلي القدير أن يتقبل هذا العمل وأن ينفع به وأن يوفقنا إلى ما يحبه ويرضاه انه ولي ذلك والقادر عليه, وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

ملخص الدراسة

الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض

معجبة القحطاني

قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود

2009م

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض، بالإضافة إلى التعرف على المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي التربية الفكرية لبعض الاستراتيجيات التدريسية، وعلاقتها ببعض المتغيرات كجنس العينة، والخبرة التدريسية، والبيئة التعليمية، والدورات التدريبية؛ واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي, وتكونت عينة الدراسة من (289) معلماً ومعلمة موزعين على (72) معهداً وبرنامجاً للتربية الفكرية, وتمثلت أداة الدراسة في استبانه أعدتها الباحثة لاستقصاء آراء العينة في ضوء ما تم وضعه من أسئلة وما تم صياغته من أهداف.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الاستراتيجيات التي صُنفت على أنها الأكثر استخداماً من قبل معلمي التربية الفكرية من خلال نتائج الدراسة الحالية هي: إستراتيجية الأسئلة الصفية, والتعلم المبرمج, والتعلم حتى الإتقان, و إستراتيجية الممارسة والبيان العملي, و إستراتيجيتي الألعاب التعليمية والقصة, بينما صُنفت الاستراتيجيات التالية على أنها الأقل استخداماً وهي: التدريس بالحاسب الآلي, والرحلات الميدانية, وإستراتيجيتي التعلم بالاكتشاف وحل المشكلات, وأخيراً إستراتيجيتي التعلم التعاوني وتمثيل الدور.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن المعوقات التي تحد من استخدام معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية لبعض الاستراتيجيات التدريسية ذات الشدة المرتفعة مرتبة ترتيباً تنازلياً كالآتي : كثرة أعداد التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الذي يعهد للمعلم تدريسهم, وغياب تعاون أولياء أمور التلاميذ, ووجود تلاميذ غير قابلين للتعلم داخل الصف الدراسي, وقلة الحوافز المادية والمعنوية لمن يبدع من المعلمين, وقلة الدورات التدريبية أثناء الخدمة في مجال استخدام الاستراتيجيات المناسبة لتدريس ذوي الإعاقة الفكرية, وعدم وجود معلم مساعد في الصف, ووجود تلاميذ غير ناطقين في الصف, وقلة الوسائل والتقنيات التعليمية, وكثرة أعباء المعلم التدريسية والإدارية, وطبيعة محتوى المنهج الدراسي لا تساعد على تنويع الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في عرضه.

و لم تكشف نتائج الدراسة الحالية عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة في الإستراتيجيات التدريسية المستخدمة والمعوقات التي تحول دون استخدام معلمي التربية الفكرية لبعض الاستراتيجيات التدريسية حسب اختلاف متغير جنس العينة, والخبرة التدريسية, والبيئة التعليمية؛ في حين كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة في الاستراتيجيات التدريسية من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض، تعزى لاختلاف مدى حصولهم على دورات تدريبية في مجال استراتيجيات وأساليب التدريس، وذلك لصالح الحاصلين على دورات تدريبية.

فهرس بموضوعات الدراسة

الصفحة	الموضوع	
12	**مدخـــــــل الدراســـــة**	**الفصل الأول**
13	مقدمة الدراسة	أولاً
15	مشكلة الدراسة	ثانياً
16	أسئلة الدراسة	ثالثاً
17	أهداف الدراسة	رابعاً
17	أهمية الدراسة	خامساً
18	حدود الدراسة	سادساً
18	مصطلحات الدراسة	سابعاً
20	**الإطار النظري**	**الفصل الثاني**
21	مفهوم الإعاقة الفكرية	أولاً
23	خصائص الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية	ثانياً
29	تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية	ثالثاً
33	الإستراتيجيات التدريسية المستخدمة مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية	رابعاً
60	**الدراسات السابقة**	**الفصل الثالث**
61	الدراسات التي تناولت فاعلية استراتيجيات التدريس مع التلاميذ العاديين	أولاً
66	الدراسات التي تناولت فاعلية استراتيجيات التدريس مع التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة	ثانياً
69	الدراسات التي تناولت فاعلية استراتيجيات التدريس مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية	ثالثاً
76	الدراسات التي تناولت المعوقات التي تحول دون استخدام المعلمين لبعض استراتيجيات التدريس.	رابعاً
88	**منهجية الدراسة وإجراءاتها.**	**الفصل الرابع**
89	منهج الدراسة	أولاً
89	مجتمع الدراسة	ثانياً
89	عينة الدراسة	ثالثاً
89	خصائص أفراد عينة الدراسة	رابعاً
91	أداة الدراسة	خامساً
92	صدق الأداة	سادساً
94	ثبات الأداة	سابعاً
94	تطبيق الأداة	ثامناً
94	الأساليب الإحصائية	تاسعاً
96	**نتائج الدراسة**	**الفصل الخامس**
111	**مناقشة النتائج والتوصيات**	**الفصل السادس**
128	المراجع	
143	الملاحق	

فهرس الجداول

الجدول	الموضوع	الصفحة
1	توزيع عينة الدراسة وفق متغير الجنس	90
2	توزيع عينة الدراسة وفق البيئة التعليمية	90
3	توزيع عينة الدراسة وفق عدد سنوات الخبرة	91
4	توزيع عينة الدراسة وفق مدى الحصول على دورات تدريبية في مجال استراتيجيات وأساليب التدريس	91
5	معاملات ارتباط بنود محور الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة بالدرجة الكلية للمحور	93
6	معاملات ارتباط بنود محور معوقات استخدام الاستراتيجيات التدريسية بالدرجة الكلية للمحور	93
7	التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات أفراد عينة الدراسة حول معدل استخدام الإستراتيجيات التدريسية من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض	89
8	اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة على محور معدل استخدام معلمي التربية الفكرية للإستراتيجيات التدريسية تبعاً لاختلاف جنس العينة	89
9	اختبار تحليل التباين الأحادي "ف" لدلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة على محور معدل استخدام معلمي التربية الفكرية للإستراتيجيات التدريسية وفقاً لمتغير الخبرة التدريسية	89
10	اختبار (ت) لدلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة على محور معدل استخدام معلمي التربية الفكرية للإستراتيجيات التدريسية وفقاً لمتغير البيئة التعليمية	89
11	اختبار (ت) لدلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة على محور معدل استخدام معلمي التربية الفكرية للإستراتيجيات التدريسية وفقاً لمتغير التدريب	91
12	التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات أفراد عينة الدراسة حول تأثير المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي التربية الفكرية لبعض الإستراتيجيات التدريسية	92
13	اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة على محور المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي التربية الفكرية لبعض الاستراتيجيات التدريسية تبعاً لاختلاف جنس العينة	94
14	اختبار تحليل التباين الأحادي "ف" لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة على محور المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي التربية الفكرية لبعض الاستراتيجيات التدريسية وفقاً لمتغير الخبرة التدريسية	94
15	اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة على محور المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي التربية الفكرية لبعض الاستراتيجيات التدريسية وفقاً لمتغير البيئة التعليمية	94
16	اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة على محور المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي التربية الفكرية لبعض الاستراتيجيات التدريسية وفقاً لمتغير التدريب	96

فهرس الأشكال التوضيحية

الشكل	عنوان الشكل التوضيحي	الصفحة
1	أوجه الشبه والاختلاف بين الأسلوب الفردي و الأسلوب الجماعي في التدريس	32
2	العلاقة بين مكونات المنهج الأربعة: الأهداف, والمحتوى, والإستراتيجية التدريسية, والتقويم	33
3	تصنيف إستراتيجيات التدريس حسب الجهد المبذول في كل إستراتيجية	36

فهرس الملاحق

الملحق	موضوع الملحق	الصفحة
1	أداة الدراسة (الإستبانه) في صورتها الأولية	149
2	قائمة بأسماء أسماء لجنة تحكيم أداة البحث(الاستبانة)	151
3	أداة الدراسة (الاستبانة) في صورتها النهائية	153

\

الفصل الأول

(مدخل الدراسة)

الفصل الأول

مدخل الدراسة

أولاً : مقدمة الدراسة:

التعليم حق للجميع بغض النظر عن أيّة معوقات قد تحول دون تعلمهم ومنهم الأفراد ذوو الإعاقة الفكرية. وحق هؤلاء التلاميذ في التعليم والتدريب يتأكد بأهمية الأهداف العامة التي تسعى إليها برامج تربيتهم وتعليمهم وهذه الأهداف تتمثل في إكسابهم المهارات الأكاديمية الأساسية الوظيفية، وإكسابهم الكفاءة الشخصية بمساعدتهم على الاعتماد على النفس والاستقلالية في حياتهم قدر الإمكان، إضافة إلى إكسابهم السلوكيات الضرورية للتفاعل الاجتماعي المناسب مع الآخرين، وتمكينهم من ممارسة بعض الحرف والمهن البسيطة مما يقلل من شعورهم بالإحباط والدونية، ويمتعهم بالعيش الكريم.

وتعد عملية تعليم ذوي الإعاقة الفكرية مختلف المهارات التي تساعدهم على التفاعل بإيجابية مع بيئاتهم الطبيعية والاجتماعية من الأمور الشاقة لدى الكثير من المعلمين العاملين في مجال التربية الفكرية؛ وذلك يرجع إلى عدم تمكن هؤلاء المعلمين من استخدام أنسب استراتيجيات التدريس القائمة على المبادئ المستخلصة من نظريات التعلم، والقائمة على الفهم السليم لخصائص هؤلاء التلاميذ الفريدة (هارون، 2007).

حيث يواجه معلمو التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية تحديات مختلفة، لعل أهمها يتمثل في الخصائص العقلية والأكاديمية لهؤلاء التلاميذ. فقد أجمعت الأدبيات مثل: الروسان (2005) والوابلي وآخرون (2005) والعزة (2000) أن هؤلاء التلاميذ لديهم قصور واضح في القدرات الوظيفية للجوانب العقلية ــ المعرفية وهي العمليات المسئولة عن التعلم: كالإدراك، والانتباه، والتمييز، والتذكر، وتنظيم المدخلات، وذلك ناتج عن بطء النمو العقلي لديهم، وتدني نسبة الذكاء؛ فهم يحتاجون إلى وقت أطول لاكتساب المهام وتعلمها، وإلى وقت إضافي لممارسة وتعميم هذه المهام والمعلومات والمحافظة عليها، كما يواجهون مشكلات في اللغة مما يحد من استفادتهم من البرامج التربوية المقدمة؛ ولكن هلهان وكوفمان (Hallahan &Kauffman,2000) أشارا إلى أن كل الأطفال على اختلاف خصائصهم وتعدد احتياجاتهم قادرون على التعلم، وإذا حدث عكس ذلك فهذا دليل على وجود خلل في عملية التعلم وليس خلل في التلميذ نفسه؛ فلدى ذوي الإعاقة الفكرية الإمكانية والاستعداد للتعلم والاستفادة من المناهج الأكاديمية الوظيفية، لكنهم يحتاجون إلى استراتيجيات تدريسية متنوعة تتفق مع خصائصهم ومع طبيعة المشكلات التي يواجهونها، وتلبي حاجاتهم وميولهم لتُحقق التقدم المطلوب في أدائهم وتحصيلهم.

والإستراتيجية التدريسية هي الركن الثالث من عناصر المنـــهج الأربعـــة: المحتـــوى، الأهـــداف، إستراتيجية التدريس، والتقويم، وهي تمثل الجانب التنفيذي له والذي لا يمكن الاستغناء عنه بأي حال مـــن الأحوال؛ فهي ترتبط بالأهداف والمحتوى ارتباطاً وثيقاً كما تؤثر في الأنشطة والوسائل التعليمية؛ فتُســـهم بشكل كبير في تحقيق الأهداف لأنها هي التي تحدد دور كل من المعلم والتلميذ في العملية التعليمية، كما أنها التي تحدد الأساليب الواجب إتباعها والوسائل الواجب استخدامها والأنشطة الواجب القيام بها؛ وهي حلقة الوصل التي يصممها المعلم بين التلميذ والمنهج، وعليها يتأسس بشكل كبير نجاح المنهج في تحقيق أهدافـــه، وكلما كانت الإستراتيجية قوية وجيدة ومختارة بعناية فإنها تحقق الأهداف بطريقة فعّالة (عطيه، 2008).

وتنبع أهمية الإستراتيجية التدريسية بالنسبة للمحتوى من كونه ينتقل ويصل للتلاميذ من خلالهـــا، وبدون الإستراتيجية يكون المحتوى جامداً أمامهم، فمهما كان المحتوى غنياً لا يمكن أن يفيد إلا إذا تضمن إستراتيجية تدريس تستطيع حقيقةً أن تمكن التلميذ من تعلمه (الفنيش،1991و عطية 2009)، وفي حال التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية فإنه لابد من استخدام استراتيجيات تدريسية تعمل على تفريد التعليم لهـــم، وتسترعي انتباههم المشتت، وتثير دافعتهم المنخفضة، وتزيد من تـــذكرهم، وتســـاعدهم علـــى تنظـــيم مدخلاتهم، كما تزيد من قدرتهم على الاحتفاظ بالمعلومات وتعميمها في مواقف الحياة المختلفة.

وقد ذكر كل من: عبيد (2001)، وزيتون (2003)، والحديـــدي والخطيـــب (2003) أن الاستراتيجيات التدريسية الشائعة لدى معلمي التلاميذ ذوي الحاجات التربوية الخاصة تتمثل في: تـــدريس المجموعة الكلية، وتدريس المجموعة الصغيرة، والتدريس الفردي، وتدريس الأقران، والعمل الفردي المستقل، والتدريس المباشر، والألعاب التعليمية، إضافة إلى الأسلوب القائم على استخدام تقنيـــات تعـــديل وبنـــاء السلوك.

كما أوضح كارترايت (Cartwright,1989) أن معلمي التلاميذ ذوي الحاجات التربويـــة الخاصـــة يختارون أساليب التدريس في ضوء ثلاثة متغيرات وهي: فئة الإعاقة، وشدة الإعاقة، والعمر الـــزمني، إذ إن تباين المشكلات التي يعاني منها أولئك التلاميذ دفعت بمعلميهم إلى استخدام استراتيجيات متباينة، وتصميم مواقف تعليمية متنوعة، وتبني فلسفات تربوية مختلفة؛ فليس بالإمكان الاعتماد على إســـتراتيجية واحـــدة لتقديم الخدمات التعليمية لجميع التلاميذ، كما أن طبيعة محتوى منهج هؤلاء التلاميذ والـــتي تتنـــوع بـــين جوانب أكاديمية وأخرى استقلالية، ومهارات حركية ولغوية ومهنية واقتصادية واجتماعية وأخرى تتعلـــق بالسلامة، تجعل من الصعب الاكتفاء بإستراتيجية تدريسية واحدة للإيفاء بكل هذه الجوانب؛ حيث ان كل جانب بعينه يفرض استراتيجيات بعينها، نابعة من طبيعة هذا الجانب، وعاكسة لما يحتويه من مهـــارات أو معلومات أو قيم وجدانية (يحي والمنوفي،2008).

وذكر ستنباك وستنباك (Stainback & Stainback,1984) أن المعلمين عموماً معلمي التلاميذ العاديين أو معلمي التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة يستخدمون إستراتيجيات تدريسية متشابهة، وأكدا أن الإستراتيجية التدريسية الجيدة تعمل عملها لجميع التلاميذ، فلا توجد مجموعتان منفصلتان من الإستراتيجيات إحداهما للتلاميذ العاديين والأخرى للتلاميذ ذوي الحاجات الخاصة، فمكونات التدريس لكل التلاميذ واحدة، إنما هناك استراتيجيات قابلة للتطبيق والاستخدام مع التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة، واستراتيجيات تناسب التلاميذ العاديين فحسب؛ في حين تحتاج عددٌ من تلك الإستراتيجيات إلى أن تطوع وتعدل وتكيف لتتناسب مع الخصائص والحاجات الخاصة لهؤلاء التلاميذ، فأفضل الإستراتيجيات التدريسية للتلاميذ العاديين هي أيضاً أفضل الإستراتيجيات التدريسية للتلاميذ ذوي الإعاقات البسيطة (Henley , Ramsey & Algozzine,1993).

ثانياً: مشكلة الدراسة:

يواجه معلمو التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية تحديات مختلفة لعل أهمها ما يتمثل في الخصائص الأكاديمية والعقلية لهؤلاء التلاميذ التي تحد من استفادتهم من البرامج التربوية المقدمة لهم ما لم توظف الاستراتيجيات المناسبة التي من شأنها تعديل الموقف التربوي وتجعله داعماً لتعلمهم، مما يتطلب من مدرسيهم استخدام استراتيجيات تدريسية فعّالة، وقد نوّه جايلز وولف (Giles & wolf,1966) إلى ضرورة التعامل مع الإعاقة الفكرية بوصفه حالة أدائية تتطور بفعل الخبرات التعليمية غير الإيجابية وغير الفاعلة، واقترح الباحثان توخي الحذر الشديد والامتناع عن الادعاء بان حالة الإعاقة الفكرية نتاج عدم قدرة الطفل على التعلم بل هي نتاج عدم مقدرة المعلمين على تدريس الطفل وتدريبه من خلال استراتيجيات فعّالة.

كما عزا الروسان والعامري (1988) فشل ذوي الإعاقة الفكرية في تعلم مهارة القراءة إلى نقص الدافعية والمثابرة، وإستراتيجية التدريس المستخدمة أكثر من عامل القدرة العقلية، وأكد الباحثان على أهمية الإستراتيجية في نجاح التدريس واعتبراها السبب الرئيسي في تدني التحصيل القرائي لدى ذوي الإعاقة الفكرية.

والمُتمعن في واقع التدريس في معاهد وبرامج التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية، وحسبما لمسته الباحثة خلال مدة عملها في معاهد وبرامج التربية الفكرية فإن معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية يعمدون إلى استخدام استراتيجيات تدريسية محدودة، حيث ذكر هارون (2007) إلى أن تلك الاستراتيجيات بعيدة عن المبادئ التعليمية المستخلصة من النظريات التي حاولت تفسير سلوك التعلم لدى هؤلاء التلاميذ، كما أنها لا تراعي خصائصهم، ولا تحاول أن تستنبط منها تطبيقات تربوية تفي بحاجاتهم،

كما كشفت دراسة مسعود (2005) عن وجود اختلاف بين واقع العمل المدرسي وبرنامج الإعداد الجامعي من وجهة نظر المعلمين، والذين عبروا عن حاجتهم الماسة إلى التدريب على الاستراتيجيات التدريسية الفعّالة من أجل استخدامها في تدريس تلاميذهم من ذوي الإعاقة الفكرية، ويسود الاعتقاد أن المعلمين يستخدمون استراتيجيات التدريس التي يألفونها وليس الاستراتيجيات التي أثبتت الدراسات فعاليتها؛ فقد لا تتاح لهم الفرصة للإطلاع على نتائج البحث العلمي، أو لافتقارهم للمهارات اللازمة لتحليل تلك النتائج والإفادة من مضامينها التطبيقية، أوقد يكون لديهم اتجاهات نحو العملية التدريسية خلاف ما تتوصل إليه الدراسات من نتائج وتوصيات (الخطيب والحديدي، 2005).

وتأسيساً على ما تقدم جاءت فكرة الدراسة، للوقوف من خلالها على معرفة واقع الاستراتيجيات المستخدمة من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض، وعلاقتها ببعض المتغيرات الخاصة بالمعلم أو البيئة التعليمية التي تؤثر على مدى استخدام تلك الاستراتيجيات، بالإضافة إلى معرفة المعوقات التي تحول دون استخدام المعلمين لبعض الاستراتيجيات إن وجدت، لذا فإن مشكلة الدراسة تتبلور في التساؤل التالي:

"ما الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض وما علاقتها ببعض المتغيرات ؟"

ثالثاً: أسئلة الدراسة :

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. ما الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض؟
2. هل هناك فروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة في الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض تعزى إلى اختلاف المتغيرات التالية: (جنس العينة، الخبرة التدريسية، البيئة التعليمية، الدورات التدريبية)؟
3. ما المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي التربية الفكرية لبعض الاستراتيجيات التدريسية ؟
4. هل هناك فروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة في المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي التربية الفكرية لبعض الاستراتيجيات التدريسية تعزى إلى اختلاف المتغيرات التالية: (جنس العينة، الخبرة التدريسية، البيئة التعليمية، الدورات التدريبية)؟

رابعاً: أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

1. التعرف على الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض.
2. التعرف على الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة في الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض تعزى إلى اختلاف المتغيرات التالية: (جنس العينة، الخبرة التدريسية، البيئة التعليمية، الدورات التدريبية).
3. التعرف على المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي التربية الفكرية لبعض الاستراتيجيات التدريسية.
4. التعرف على الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة في المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي التربية الفكرية لبعض الاستراتيجيات التدريسية تعزى إلى اختلاف المتغيرات التالية: (جنس العينة، الخبرة التدريسية، البيئة التعليمية، الدورات التدريبية).

خامساً: أهمية الدراسة:

أ) الأهمية النظرية :

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما لمسته الباحثة من قلة الدراسات العربية والمحلية في مجال الاستراتيجيات التدريسية الفعّالة المستخدمة في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، حيث لاحظت الباحثة أن بعض البحوث والدراسات ـــ رغم قلتها ـــ انصبت على رسم ما ينبغي أن يكون عليه التدريس دون رسم صورة واضحة عن واقع الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة مثل دراسة هارون (2007)، والبعض الآخر تبحث في استقصاء أثر إستراتيجية معينة أو تقارن بين إستراتيجيتين من حيث تأثير كل منهما في احد جوانب العملية التعليمية مثل: دراسة حماد (1994)، ودراسة الحارثي (2007)؛ ومن هنا جاءت هذه الدراسة مكمّلة للدراسات العربية التي تناولت واقع الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية في تدريس تلاميذهم من ذوي الإعاقة الفكرية مثل دراسة السرطاوي (1994)، ودراسة مسعود (2005).

ب) الأهمية التطبيقية :

سوف تلقي هذه الدراسة الضوء على أهم الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، مما يجعل نتائج هذه الدراسة مهمة لصنّاع القرار، من معلمين ومشرفين وغيرهم في مجال التربية الخاصة من أجل معرفة واقع الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في تدريس هؤلاء التلاميذ وتطويرها. كما أن نتائج هذه الدراسة ستلقي الضوء على أهم المعوقات ـــ إن وجدت ـــ التي تحد من استخدام المعلمين لبعض الاستراتيجيات التدريسية مما يعد خطوة هامة في إيجاد الحلول المناسبة لذلك، بالإضافة إلى تقديم بعض التوصيات التي يمكن الاسترشاد بها في تحسين استراتيجيات التدريس المستخدمة مع هؤلاء التلاميذ وبالتالي تحسين جودة التعليم المقدم لهذه الفئة ذات الخصائص الفريدة والحاجات الخاصة.

سادساً: حدود الدراسة :

1. **الحدود المكانية:** اقتصر تطبيق هذه الدراسة على معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض.
2. **الحدود الزمنية:** تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الأول للعام الدراسي 1429ـــ1430هـ.
3. **الحدود الموضوعية:** شملت الدراسة الحالية جميع المعلمين الذكور والإناث العاملين بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض، ويستثنى من هذه الدراسة معلمي التربية الفكرية اللذين يعملون مع التلاميذ ذوي التوحد ومتعددي العوق.

سابعاً: مصطلحات الدراسة:

1. الاستراتيجيات التدريسية:

هي مجموعة الطرق والأساليب والإجراءات التي يستخدمها معلمو التربية الفكرية عند تدريس ذوي الإعاقة الفكرية مهارات المنهج المختلفة، ومنها: الإلقاء، والقصة، والأسئلة الصفية، والخريطة الذهنية، والعصف الذهني، والتعلم التعاوني، وتدريس الأقران، والألعاب التعليمية، والتعلم المبرمج، والتدريس بالحاسب الآلي، والرحلات الميدانية، والمشروع، والتعلم بالاكتشاف، والتعلم حتى الإتقان، والعرض العملي، وحل المشكلات.

2. معهد التربية الفكرية:

تم تبني تعريف الوابلي (1996) تعريفاً إجرائياً لمعهد التربية الفكرية والذي ينص على أنه: "مؤسسة تربوية تقدم خدماتها التعليمية والتدريبية لتلاميذها من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة، وهو يتبع لوزارة التربية والتعليم" (الوابلي، 1996،ص194).

3. برامج التربية الفكرية الملحقة بالفصول العادية:

تم تبني تعريف الوابلي (2003) تعريفاً إجرائياً لبرامج التربية الفكرية الملحقة بالفصول العادية والذي ينص على أنها: "مجموعة من الصفوف الدراسية الملحقة بالمدارس العادية وتقدم خدماتها الأكاديمية وغير الأكاديمية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية" (الوابلي، 2003، ص199).

4. المعوقات:

هي مجموعة المشكلات أو الصعوبات الفنية والمادية والإدارية والإشرافية التي تحول دون استخدام معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية لاستراتيجيات تدريس متنوعة عند تدريس تلاميذهم من ذوي الإعاقة الفكرية مهارات المنهج المختلفة.

الفصل الثاني

(الإطار النظري)

الفصل الثاني

الإطار النظري

تستعرض الباحثة في هذا الفصل أهم الأطر النظرية المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية والمتمثلة في مفهوم الإعاقة الفكرية، والخصائص التعليمية العقلية والأكاديمية لدى التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية، وخصائصهم الاجتماعية واللغوية والنفسية المؤثرة بشكل أو آخر على تعلمهم، بالإضافة إلى طبيعة تدريس هؤلاء التلاميذ والإستراتيجيات المستخدمة في ذلك، ومعوقات استخدام الإستراتيجيات إن وجدت.

أولاً: مفهوم الإعاقة الفكرية (Intellectual Disability) :

تقع ظاهرة الإعاقة الفكرية ضمن اهتمامات العديد من ميادين العلم والمعرفة، فقد خضعت هذه الظاهرة للبحث والدراسة من وجهات نظر علمية مختلفة، كعلم النفس والتربية والطب والاجتماع والقانون؛ من أجل التعرف على طبيعتها ومسبباتها وسبل الوقاية منها. مما أدى إلى ظهور العديد من التعاريف للتخلف العقلي، وقد كان التعريف الطبي أقدم هذه التعاريف لكون الأطباء من أوائل المهتمين بظاهرة الإعاقة الفكرية وتشخيصها، ولكن هذا التعريف تعرض للنقد لأنه يقدم وصفاً للحالة ومظاهرها وأسبابها دون أن يقدم وصفاً دقيقاً وكمياً للقدرة العقلية. فظهر التعريف السيكومتري الذي اعتمد على نسبة الذكاء (IQ) كمحك في تعريف الإعاقة الفكرية، وقد اعتبر الأفراد الذين تقل نسبة ذكائهم عن (70) من ذوي الإعاقة الفكرية على منحنى التوزيع الطبيعي (الروسان،2005).

لكن ما لبثت أن وجهت الانتقادات إلى مقاييس الذكاء من حيث محتواها، وصدقها، وتأثرها بعوامل عرقية، وثقافية، وعقلية، واجتماعية. فظهر التعريف الاجتماعي الذي ركز على مدى نجاح أو فشل الفرد في الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه مقارنة مع نظرائه في نفس المجموعة العمرية وعلى ذلك يعد الفرد من ذوي الإعاقة الفكرية إذا فشل في القيام بالمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه، والتي تختلف حسب المرحلة العمرية (عبيد ، 2000)؛ ويُعبر عن مدى الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية بمصطلح (السلوك التكيفي) والذي أُدرج في تعريف الإعاقة الفكرية لأول مره في الولايات المتحدة الأمريكية عندما ظهر القانون العام رقم (142/94) المعروف باسم (قانون التربية لكل الأطفال المعاقين).

ثم ظهر تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي نتيجة للانتقادات التي وجهت إلى التعريفين السابقين؛ فقد جمع هيبر (Heber) في تعريفه بين المعيار السيكومتري والمعيار الاجتماعي والذي يشير إلى مستوى الأداء العقلي الوظيفي الذي يقل عن المتوسط والذي يظهر في مرحلة النمو ويكون مرتبطاً بخلل في واحد أو أكثر من الوظائف التالية: النضج، أو التعليم، أو التكيف الاجتماعي (العزة، 2000)، حتى

وقد عدّد الوابلي (2003) المحكات التي يمكن بها تحديد الإعاقة الفكرية حسب وردودها في تعريف قروسمان (Grossman,1983) في الأمور الثلاثة التالية: تدني الأداء العقلي للفرد وانحرافه عن المتوسط العام بانحرافين معياريين فأكثر, وأن يصاحب التدني قصور في السلوك التكيفي، في مجالين أو أكثر من مجالات السلوك التكيفي العشرة, وأن يتزامن حدوثه خلال الفترة النمائية للفرد والتي يمتد مداها ما بين (0– 18) عاماً.

وفي عام (1992) قدمت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي تعريفاً جديداً لمصطلح الإعاقة الفكرية أعده لوكسن وآخرون (Luckasson, et al., 1992)، والذي يمثل تحولاً جذرياً في تعريفاها السابقة، ويشير إلى الإعاقة الفكرية على أنه:" قصور جوهري في الأداء الحالي للفرد ويتصف بأنه أداء عقلي دون المتوسط بشكل واضح يتلازم مع قصور في أثنين أو أكثر من مجالات السلوك التكيفي العشر التالية: التواصل، الرعاية الذاتية ، الحياة المنزلية، المهارات الاجتماعية، استخدام مصادر البيئة الاجتماعية المحلية، التوجيه الذاتي، الصحة والسلامة، الأكاديمية الوظيفية ، قضاء وقت الفراغ، والعمل. ويظهر هذا الإعاقة الفكرية قبل سن 18 سنة"(AAMR,1992).

وبالتزامن مع هذا التعريف صدر نظام جديد لتصنيف الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية سمي باسم (ILEP) حيث تم إلغاء التصنيف التقليدي، وإحلال مفهوم مستويات الخدمات الداعمة (Intensities of Supports) حسب احتياجات الفرد حيث أشار هلهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman,2000) أن لوكسن وآخرون (Luckasson, et al., 1992) حددوها في المستويات الأربعة الآتية:

1- الدعم المتقطع Intermittent Support : وهي الخدمات التي يحتاجها الفرد كلما لزم الأمر فهي قصيرة المدى أو أنها تحدث على فترات زمنية متقطعة مثل فترات الانتقال والتحول Transition Periods (أثناء فقدان وظيفة أو أزمة صحية غير مزمنة).

2-الدعم المحدود Limited Support: وهي الخدمات التي يحتاجها الفرد باستمرار في ظل فترة زمنية محدودة، وقد تتطلب أفراد أقل وتكلفة أقل من مستويات الدعم المكثفة (على سبيل المثال التدريب على وظيفة ما عند التحول من المدرسة إلى مرحلة الرشد).

3- الدعم المكثف Extensive Support : وهي الخدمات التي يحتاجها الفرد بصورة منتظمة على أساس يومي في بعض البيئات (مثل العمل، المنزل) ودائماً ما تكون طويلة المدى وليست مرتبطة بفترة زمنية محدودة.

4-الدعم الموسع والشامل Pervasive Support : ويتم الحاجة لمستويات الدعم الموسع عبر بيئات الفرد المختلفة وتتسم بطبيعتها المستمرة عبر حياة الفرد وتستلزم عدد أكثر من الأفراد والقائمين على رعاية الفرد وكذلك التدخل المستمر في روتين الفرد اليومي.

وفي عام (2002) أصدرت الجمعية الأمريكية أحدث تعاريفها (AAMR, 2002) والذي نص على أن الإعاقة الفكرية: "إعاقة تتصف بقصور جوهري في كل من الوظيفة العقلية، والسلوك التكيفي، كما يعبر عنها في المهارات التكيفية المتمثلة في المفاهيم والمهارات الاجتماعية والعملية، ويظهر هذا القصور قبل سن 18سنة"؛ حيث ركز هذا التعريف على ثلاثة عناصر أساسية وهي: الأداء العقلي، والسلوك التكيفي، والدعم والمساندة؛ كما أنه قد تحول بالباحثين والعاملين في مجال التربية الخاصة من التأكيد على درجات العجز إلى التأكيد على مستويات الدعم التي يحتاجها الفرد.

ثانياً: خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية (Characteristics Students With Intellectual Disability):

إن الهدف من ذكر خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في دراسة عن الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في تدريس هذه الفئة هو تذكير القارئ المختص في هذا المجال بأهم الخصائص التي قد تؤثر في تعلم هؤلاء التلاميذ، وتعريف القارئ غير المختص بخصائصهم الفريدة؛ ومما يجدر ذكره عند مقارنة الأبعاد النمائية لدى هؤلاء التلاميذ مع التلاميذ العاديين المماثلين لهم في العمر الزمني أن هناك فروقاً في الدرجة والنوع، ويصعب تعميم هذه الخصائص على كل التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية فهم يمثلون مجموعة غير متجانسة، إذ قد تنطبق هذه الخصائص على تلميذ ما بينما لا تنطبق على تلميذ آخر بالدرجة نفسها (الوابلي وآخرون،2004).

ويعد التطرق لتلك الخصائص ومعرفتها ضرورياً لتحديد حاجات هؤلاء التلاميذ، ومن ثم تصميم وتقديم البرامج التربوية المناسبة لهم ومن أهم تلك الخصائص:

(1) الخصائص العقلية ـــ المعرفية :

- **الأداء المتناقض :**

والذي يعني الفروق الواضحة في أداء التلميذ من ذوي الإعاقة الفكرية مقارنة مع ما نتوقعه مـــن عمره الزمني، وكذلك وجود تفاوت بين سلوك وآخر لدى الفرد ذي الإعاقة الفكرية نفسه أي تناقضاً في استجاباته المختلفة (البسطامي ، 1995).

- **التعلم :**

من أهم الخصائص وضوحاً لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية النقص الواضح على التعلم مقارنة مع التلاميذ العاديين المماثلين لهم في العمر الزمني، والنقص الواضح في قدرتهم على التعلم من تلقاء أنفسهم مقارنة بالتلاميذ العاديين (الروسان، 2005).

- **الانتباه :**

يعاني الأفراد ذوو الإعاقة الفكرية من ضعف القدرة على الانتباه والقابلية العالية للتشتت، وهـــذا يفسر عدم مثابرتهم أو مواصلتهم الأداء في الموقف التعليمي إذا استغرق الموقف فترة زمنيـــة متوســـطة أو مناسبة للعاديين؛ كما أن الضعف في الانتباه وضعف الذاكرة هما من الأسباب الرئيسية لضـــعف الـــتعلم العارض (أي التعلم من الخبرة وبشكل غير مقصود) عند ذوي الإعاقة الفكرية، وتتناسب درجـــة ضـــعف الانتباه طردياً مع شدة الإعاقة فكلما كانت الإعاقة شديدة زاد النقص أو ضعف التركيز، ويشمل الضعف الانتباهي لدى هؤلاء التلاميذ مدى الانتباه ومدة الانتباه، حيث يقصد بمدى الانتباه: السعة الانتباهيه لدى التلاميذ أي قدرة الطفل على الانتباه لأكثر من منبه في وقت واحد، بينما يقصد بمدة الانتباه: الفترة الزمنية التي يستطيع الطفل تركيز انتباهه فيها على مصدر التنبيه (احمد وبدر،2005).

وأشار العزة (2000) أن كلاً من زيمان وهاوس (Zeaman & House, 1979) قـــد ذكـــرا أن ضعف الانتباه لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية يرجع لعدم قدرتهم على استخدام المثيرات البصرية المناسبة في عملية التعلم حيث يجدون صعوبة في الانتباه والتعلم التمييزي بين المثيرات المتعلمة من حيث (الوضـــع، واللون، والشكل)، كما يعاني هؤلاء التلاميذ من صعوبات في مرحلة استقبال المعلومات في سلم تسلســـل عمليات مراحل التعلم، ولذا كان من الضروري لمعلم التربية الخاصة العمل على مساعدتهم على اســـتقبال المعلومات بطريقة منظمة سهلة، إضافة إلى معاناة التلميذ منهم من فرص الإحباط والشعور بالفشل؛ لـــذا يبحث عن علامات النجاح في وجه معلمه أكثر من تركيزه على المهمة المطلوبة. ومن هنا كـــان الـــنقص الواضح في القدرة على الانتباه لدى هؤلاء التلاميذ سبباً في كثير من مشكلاتهم التعلُمية.

- **التعلم العارض أو العفوي:**

هو اكتساب المتعلم المعلومات والمفاهيم والحقائق والاتجاهات بطريقة عرضية غير مقصـــودة؛ إن ذوي الإعاقة الفكرية قد يعانون من قصور في التعلم العارض مقارنة بالعاديين المماثلين لهم في العمر الزمني الأمر الذي يرتبط ارتباطاً مباشراً بدرجة الإعاقة وكذلك بدرجة القصور في السلوك التكيفـــي والخـــبرات السابقة لذوي الإعاقة الفكرية (سيسالم،1994).

- **تنظيم المعلومة ومعالجتها:**

وتعد عملية تنظيم المعلومات من العمليات التي يمكن أن تزيد من فاعلية التعلم إذا ما تمت بالصورة التي ينبغي أن تتم بها؛ ويفتقر التلميذ من ذوي الإعاقة الفكرية للقدرة على تنظيم المعلومات نظراً للتـــداخل المضطرب بين جميع العمليات العقلية الأخرى، مما يتطلب أن يكون هناك جهداً خاصاً يتمثل في تنظيم هذه المعلومة وعرضها من خلال استراتيجيات تعمل على رفع أداء هذه العملية (الوابلي وآخرون،2005).

- **الذاكرة :**

هناك ارتباط كبير بين الذاكرة والانتباه فكلما زادت القدرة على الانتبـــاه زادت القـــدرة علـــى التذكر، وبالتالي تزداد القدرة على التعلم، فالتذكر هو القدرة على استرجاع المعلومات والخبرات الســـابقة وهو أحد العمليات العقلية الأساسية المرتبطة بالذكاء، لذا نجد أن التلميذ من ذوي الإعاقة الفكرية يعاني من قصور في الذاكرة؛ وكلما زادت درجة الإعاقة كلما زادت عيوب الذاكرة حيث ترتبط هذه العيوب مـــع عدم القدرة على التركيز على المثيرات المناسبة في الموقف التعليمي (الخطيب والحديدي، 2005).

وقد أشار ماكميلان (MacMillan, 1977) أن درجة التذكر ترتبط بالإستراتيجية التي تتم بها عمليـــة التعلم فكلما كانت الإستراتيجية أكثر حسية كلما زادت القدرة على التذكر (في القريطي، 1996).

- **التمييز:**

إن التمييز بين المثيرات يتطلب إدراك الخصائص المميزة لكل مثير، ومعرفتنا للخصـــائص المميـــزة للمثير التي تقوم على الانتباه لتلك الخصائص وتصنيفها ومن ثم تذكرها، ولما كانـــت عمليـــات الانتبـــاه والتصنيف والتذكر لدى ذوي الإعاقة الفكرية تواجه قصوراً كما ذكرنا سابقاً، فإن عملية التمييز بدورها ستكون دون المستوى مقارنة بالعاديين، بالإضافة إلى أن عملية التمييز بين المُدركات الحسية تتأثر بشـــكل كبير بمستوى أداء الحواس المختلفة: (السمع، البصر، التذوق، الشم، اللمس)، وهنالك فئة غير قليلة مـــن ذوي الإعاقة الفكرية يواجهون صعوبات حسية إضافة إلى إعاقتهم الفكرية، وتختلف درجة الصـــعوبة في القدرة على التمييز تبعاً لدرجة الإعاقة، كما أن هذه الصعوبات تزداد كلما ازدادت درجـــة التقـــارب أو التشابه بين المثيرات (القريوتي، الصمادي، السرطاوي، 1995).

- **الإدراك:**

الإدراك هو العملية التي يتم من خلالها استقبال المنبهات وتفسيرها في ضوء الخبرة السابقة، مع إخماد أو تأكيد بعض الجوانب في المنبه المركب لتسهيل الوصول إلى الاتساق الإدراكي؛ ويعاني ذوو الإعاقة الفكرية من قصور في عمليات الإدراك والتي تتضمن التمييز، التعرف وإدراك الأشكال البصرية، والأشكال المنعكسة، وقد يرجع هذا القصور إلى احتمال وجود اضطرابات في التوصيلات العصبية المخية المرتبطة بالعمليات العقلية. وتفسر اضطرابات الإدراك لدى ذوي الإعاقة الفكرية من خلال قلة ما يدخره الطفل من تصورات بالإضافة إلى فقد الموضوعات المتنوعة لفرديتها مما يؤدي إلى تماثلها وتشابهها مما يؤثر على إدراكها، وقد توصل هايس وتابلن (Hayes & Taplin,1979) إلى وجود صعوبات في التخزين المتتابع للمعلومات المتعلقة بالأعداد لدى ذوي الإعاقة الفكرية مع الميل إلى الاعتماد على المعلومات السابقة في إدراك الأشكال الحالية (عبد الغفار ، 2003).

- **إدراك العلامات والتلميحات:**

وهي مجموعة من الإشارات أو الحركات التي يستخدمها المعلم بطريقة لفظية وغير لفظية للتعبير عن فعل أو عمل معين، ويعاني التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من قصور في إدراك مفهوم كثير من العلامات والتلميحات (سيسالم،1994).

- **التفكير:**

التفكير عملية يتم فيها جمع المعلومات والخبرات التي سبق تعلمها وإعادة تنظيمها لمواجهة موقف جديد أو حل مشكلة راهنة، و تفكير الطفل العادي ينمو سنة بعد أخرى بنمو ذاكرته ومفاهيمه وصوره الذهنية ولغته، ويصل إلى التفكير الحسي العياني في حوالي سن السابعة وإلى التفكير المجرد في حوالي سن البلوغ، وتتسع خبراته وتتنوع ويدرك المفاهيم المجردة والمعاني الكلية والنظريات والقوانين والمبادئ والغيبيات وتتمايز قدراته العقلية في مرحلة المراهقة.

أما تفكير التلميذ ذي الإعاقة الفكرية فينمو أيضاً سنة بعد أخرى لكن بمعدلات قليلة بسبب قصور ذاكرته وضعف قدراته على اكتساب المفاهيم وتكوين الصور الذهنية والحركية وضآلة حصيلته اللغوية، ويتوقف نمو تفكير ذي الإعاقة الفكرية المتوسطة عند مستوى تفكير ما قبل العمليات الإجرائية، أما نمو تفكير ذي الإعاقة الفكرية البسيطة فيتوقف عند مستوى التفكير العياني واستخدام المفاهيم الحسية والصور الذهنية والحركية؛ ويظل تفكير هؤلاء الأفراد متوقفاً عند مستوى المحسوسات ولا يرتقي إلى مستوى المجردات وإدراك الغيبيات وفهم القوانين والنظريات والمبادئ، فيكون تفكيرهم في المراهقة والرشد مثل تفكير الأطفال عينياً بسيطاً يستخدم الصور الذهنية الحسية والحركية والمفاهيم الحسية وحل المشكلات البسيطة ومواجهة العوائق السهلة (مرسي، 1996).

- **انتقال أثر التعلم:**

وهو استخدام المعلومات والمفاهيم والمهارات التي سبق تعلمها في مواقف جديدة، وتعتبر خاصية صعوبة نقل آثار التعلم من موقف إلى آخر من الخصائص المميزة للتلميذ ذوي الإعاقة الفكرية مقارنة بالطفل العادي الذي يماثله في العمر الزمني إذ ليس من السهل على المعاق أن يتعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين الموقف المتعلم سابقاً والموقف الجديد، كما أن قدرة التلميذ ذوي الإعاقة الفكرية على نقل التعلم تعتمد على درجة الإعاقة وعلى طبيعة المهمة التعليمية ودرجة التشابه بين الموقفين السابق واللاحق (الروسان،2005).

- **الدافعية والتوقعات :**

ذكر كلاً من الخطيب والحديدي (2003) والبسطامي (1995) أن نتائج الدراسات قد توصلت إلى أن هؤلاء التلاميذ ذوو مركز ضبط خارجي بمعنى أنهم يشعرون أن الأحداث التي يتعرضون لها لا تتوقف على سلوكهم وإنما خارج سيطرتهم، كما أنهم يتوقعون الفشل في المواقف التعليمية بسبب خبرات الإخفاق السابقة المتكررة وبالتالي فهم يفتقرون للدافعية، ويبحثون عن إستراتيجية لحل المشكلات تعتمد على توجيه الآخرين لهم فهم لا يثقون بحلولهم الشخصية.

(2) الخصائص الأكاديمية :

تلعب الخصائص النمائية الأخرى ـــ الخصائص العقلية والمعرفية والاجتماعية واللغوية والسلوكية ـــ دوراً محورياً في تحديد المستوى الذي ينبغي أن تكون عليه المهارات الأكاديمية لدى العاديين وغير العاديين بمن فيهم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؛ ونتيجة للقصور الواضح في معظم الأبعاد النمائية وبالتحديد القدرة العقلية والمعرفية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، فإن القدرة الأكاديمية لدى حالات الإعاقة الفكرية البسيطة لا تتجاوز الصفوف التعليمية الوسطى من المرحلة الابتدائية الصف الرابع والخامس (الوابلي وآخرون،2005).

وقد لخص هارون (2000) الأدبيات المتعلقة بخصائص هؤلاء التلاميذ الأكاديمية في النقاط التالية:

- لا يزال التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية غير قادرين على الإنجاز عند المستوى المتوقع منهم بالنظر إلى إمكاناتهم العقلية.
- أداؤهم الأكاديمي أدنى من أقرانهم العاديين المماثلين لهم في العمر الزمني ب(3ـــ 4) سنوات.
- لديهم صعوبات كبيرة في جميع جوانب القراءة وخاصة تلك المتصلة بفهم ما يقرأ والتقاط المفردات.
- العمر العقلي لديهم أدنى من العمر الزمني مما يجعلهم غير مستعدين للقراءة والكتابة والإملاء والحساب عند التحاقهم بالمدرسة الابتدائية.

- لا يتوقع منهم أن يغطوا (يكملوا) جميع مواد العام الدراسي في الفترة الزمنية المحددة لها، مقارنة مع أقرانهم العاديين لانخفاض معدل النمو العقلي لديهم.

(3) الخصائص الاجتماعية والانفعالية:

توجد أنماط واسعة المدى في الخصائص الاجتماعية والانفعالية لذوي الإعاقة الفكرية؛ وذلك لأن هذه الخصائص تتوقف على نوع التفاعل الذي يحدث بين التلميذ وبيئته وغالباً ما يميل هؤلاء التلاميذ إلى العدوانية والانسحاب الاجتماعي والسلوك التكراري والتردد والنشاط الزائد وعدم القدرة على ضبط الانفعالات وعلى إنشاء علاقات اجتماعية فعّالة مع الغير، والميل نحو مشاركة الأصغر سناً في نشاطهم وعدم تقدير الذات وعدم الشعور بالأمن والكفاية. فذو الإعاقة الفكرية يعيش في عالم لا يواجه فيه سوى الفشل المستمر ولا يشعر فيه إلا بالعجز وقلة الشأن والشعور بالدونية، ويظهر هذا السلوك في تعامله مع الآخرين، فهو لا يهتم بنظافته الشخصية ولا يهتم بتكوين علاقات اجتماعية مع غيره، أو مشاركتهم في أوجه نشاطهم، ويتصف في معظم الأحيان بالبلادة وعدم الاكتراث، وعدم التحكم في الانفعالات حيث يرى نفسه يختلف عن غيره من الآخرين ولذلك فإنه يتصرف تصرفات غير مناسبة (عبيد،2000 و القريطي،1996).

(4) الخصائص اللغوية والكلامية:

إن الخصائص اللغوية من المشكلات المرتبطة بالإعاقة الفكرية وعلى ذلك فليس من المستغرب أن نجد أن مستوى الأداء اللغوي لذوي الإعاقة الفكرية هو أقل بكثير من مستوى العاديين الذين يناظرونهم في العمر الزمني؛ فقد أكد سيركن وليونس (Sirkin & Lyons.1941) أن (42%) من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، و(74%) من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة، و(100%) من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الشديدة لديهم قصور في اللغة والكلام (صادق، 1982).

وقد أوردت الأدبيات مثل: (الوابلي وآخرون،2005 والروسان ،2005) المظاهر التالية للأداء اللغوي لدى هؤلاء التلاميذ:

- تتمثل مشكلاتهم اللغوية في: مشكلات الكلام وصعوبة تشكيل الأصوات أو الأخطاء النطقية، أو السرعة الزائدة في الكلام، أو ظهور وقفات أثناء الكلام، أو الأصوات غير المسموعة.
- محدودية الحصيلة اللغوية لديهم مقارنة بالتلاميذ العاديين الذين يناظرونهم في العمر الزمني.
- ترتبط درجة الإعاقة بنوع المشكلات اللغوية ودرجة حدتها.
- كما أن ذوي الإعاقة الفكرية يتأخرون في الكلام مع ظهور عيوب فيه، ولديهم تمييز سمعي غير مناسب، وبناء نحوي وصرفي ضعيف.

ثالثاً: تــدريس التلاميــذ ذوي الإعاقــة الفكريــة (Teaching Students With Intellectual Disability):

قد تحد الإعاقة من قدرة التلميذ على التعلم من خلال استراتيجيات التدريس العادية مما يستوجب تزويده ببرامج تربوية خاصة، فقد أشار كيرك وجلاجر (Kirk & Gallagher,1986) أن الإعاقة قد تفرض واحدًا أو آخر من الإجراءات التالية: تعديل محتوى التدريس، أو تغيير الأهداف التعليمية، أو تغيير البيئــة التعليمية (الخشرمي،2000).

ومن نافلة القول، أنه ينبغي تنظيم الاستراتيجيات المستخدمة في المواقف التعليمية عنــد تــدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وفق حاجاتهم واتجاهاتهم وقدراتهم ومراعاة الفروق الفردية فيما بينهم، حيث يحتاج هؤلاء التلاميذ إلى وقت أطول لاكتساب المهام وتعلمها، وإلى وقت إضافي لممارسة وتعميم المهارات والمعلومات والمحافظة عليها، وإلى استراتيجيات تدريس مكيفة ووسائل تعليمية معّدة لذلك الغرض وإلا لن تناسبهم نوعية التدريس وسيحرمون من فرص التعلم الملائم والفعّال.

(1) تصميم التــدريس لــذوي الإعاقــة الفكريــة (Designing Instruction For Students With Intellectual Disability):

تصميم التدريس هو عملية تخطيط وبناء وتطوير التدريس بشكل يكفل تحقيق الأهداف التعليميــة والتعلُّمية الموضوعة، فهو يتعلق بمجموعة خطوات رئيسة تتمثل في اختيار المــادة التعليميــة وتحليــل محتواهــا وتطــويرها وتنفيذهــا وإدارتها وتقويمها، وتلك العملية مؤداها كافة المهام التعليمية التي يقوم بها المعلم أثناء تصميمه للمادة الدراسية كتصميم المناهج أو البرامج أو الكتــب أو الوحــدات الدراســية أو الدروس التعليمية، وتحليل الشروط الداخلية والخارجية المتعلقة بها بغرض تحديد أهدافها وتحليــل محتواهــا وتنظيمها، واختيار الإستراتيجيات التدريسية المناسبة لها، واقتراح المواد والأدوات والأجهــزة والوســائل التعليمية اللازمة لتعلمها، واقتــراح الإستراتيجيات الإدراكيــة المعــاونة في تعلمهــا، وتصميــم الاختبــارات التقويميــة لمحتواهــا(الزند،2004؛ سلامة،2005).

وتأسيساً على ما تقدم، فإن تصميم المهام التعليمية المشوقة والفعّالة للتلاميذ العاديين نادراً ما يكون عملاً سهلاً على معلميهم؛ الأمر الذي يجعل تصميم المهام التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكريــة مــن الأمور الصعبة بالنسبة لمعلمي التربية الفكرية، حيث أشار سيسالم (1994) أن على المعلم عنــد تصــميم المهام التعليمية أن يضع الاعتبارات التالية نصب عينيه وهي:

- تحديد الأهداف للمهمات التعليمية عند تصميمها،بحيث تكون واضحة وسهلة بقدر الإمكان.
- تصميم المهام التعليمية وفق نقاط محددة ينتهي منها التلميذ في حدود 15ـــ30 دقيقة.
- تصميم المهمة التعليمية في خطوات متعاقبة ذات تتابع مستمر، على أن تبنى كل خطوة على سابقتها.

- أن تشتمل المهام التعليمية على تدريبات وتمارين تعليمية كثيرة.
- تصميم المهام التعليمية بشكل وظيفي مرتبط بالمواقف التي يمر بها الطفل في حياته حتى يمكن تعميمها.
- التنويعّ في المهام وترك مدة زمنية بين كل مهمة وأخرى؛ حتى تحتفظ المهام المتشابهة بقيمة تأثيرها.
- تصميم المهام وفق اهتمامات التلاميذ من حيث تفضيلهم العمل مع الآخرين أو العمل الفردي المستقل.
- تصميم المهام التعليمية ليتمكن التلاميذ أن يلعبوا من خلالها، فالتعلم يكون أسهل من خلال اللعب.
- العمل على توافر عنصر النجاح في المهمة التعليمية لئلا يفشل التلميذ ذوي الإعاقة الفكرية فيحبط.

إن التعلم تغيير شبه دائم في السلوك يحدث تحت تأثير ظروف الخبرة والممارسة والتدريب (أبو حطب،1980)، كما أنه يشتمل بشكل عام على ثلاث عمليات أساسية: (تنظيم المدخلات، الذاكرة، الانتباه) وهناك تداخل بين تلك العمليات الثلاث حيث تتأثر كل واحدة بالأخرى وتؤثر بها، وقد مر معنا فيما سبق أن التلميذ ذي الإعاقة الفكرية يعاني من قصورٍ واضحٍ في العمليات الثلاث السابقة حيث ذكر هالهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman,2000) أن الإستراتيجية التي يستخدمها التلميذ ذو الإعاقة الفكرية لتأدية المهمة التعليمية هي التي تجعله مختلفًا عن التلميذ العادي؛ لذا فإن العمل على تحسين هذه العمليات الثلاث الأساسية تؤدي بطبيعة الحال إلى تحسين التعلم لديه.

وقد اقترح سميث (Smith, 1968) عدة إستراتيجيات لتغلب على صعوبات الذاكرة القصيرة المدى وذلك من خلال تقليل المثيرات البيئية المشوشة حول التلاميذ، والبدء بالمهام البسيطة ثم الانتقال على نحو أكثر تعقيداً، وإبعاد المثيرات غير المطلوبة في المهمة التعليمية، والعمل على تسمية المثيرات، ومحاولة التقليل من التعزيز لتجنب التشويش الناتج عن توقع المكافأة، وتوفير الممارسة عن طريق الأنشطة، وربط بين ما تم ممارسته والمجالات الجديدة، والتزام مبدأ التكرار الذي يحتاج إلى ثلاث إلى خمس مرات لكل مهارة، والاعتماد على تقديم المعلومات من خلال الخبرة المحسوسة الأمر الذي يزيد ميل التلاميذ لتعلمها (الخطيب والحديدي،2005).

كما اقترح سيبتز (Spitz, 1966) إستراتيجيةً لتنظيم إدخال المعلومات إلى الذهن من خلال تجميع المثيرات أو المواد التعليمية مكانياً ليكون من السهل بالنسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية أن يتذكروها؛ واقترح إستراتيجيةً أخرى لاستقبال المعلومات تتمثل في تصنيف المثيرات وتقديمها للتلاميذ على شكل مجموعات متجانسة من خلال التشابه في الشكل الخارجي بينها أو اللون أو الوظيفة؛ أما فيما يتعلق باستراتيجيات تحسين الانتباه فينبغي استخدام مثيرات ثلاثية الأبعاد، وترتيب المهام من الأسهل إلى الأصعب، ومن الملموس إلى المجرد كما ينبغي تنظيم المثيرات في مجموعات ذات أبعاد مناسبة (عبيد،2001).

(2) أساليب تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية (Instructional Styles For Students With Intellectual Disability):

- **المنحى التشخيصي العلاجي:**

ليس من شك في أن المهمة الرئيسية الموكلة لمعلمي التربية الخاصة هي التدريس مثلهم مثل جميع المعلمين وعلى الرغم من تنوع أساليب التدريس في التربية الخاصة إلا أنها بشكل عام تستند إلى ما اتفق على تسميته بالمنحى التشخيصي العلاجي ويتضمن هذا المنحى تشخيص المشكلة ووضع خطة لمعالجتها بإتباع الخطوات الأربع التالية:

1. **تقييم التلميذ:** قبل البدء بالعملية التدريسية يقوم المعلم بتقييم أداء التلميذ حيث يجمع المعلومات عنه باستخدام الملاحظة المباشرة أو استخدام المقاييس التربوية الرسمية المعروفة.
2. **التخطيط للتدريس:** بناءً على المعلومات التي تم جمعها عن أداء التلميذ توضع الخطط التعليمية التي تنفذ من خلال الخطة التربوية الفردية لكل تلميذ.
3. **تنفيذ الخطة التعليمية:** بعد وضع الخطة التعليمية اللازمة توظف الاستراتيجيات التدريسية المناسبة لتنفيذها وهذه الاستراتيجيات قد تشمل: التدريس غير المباشر (نموذج تحليل العمليات) أو التدريس المباشر(نموذج تحليل المهارات).
4. **تقييم فاعلية التدريس:** بعد الانتهاء من تنفيذ الخطة التعليمية يتم تقييم أداء التلميذ ثانيةً لمعرفة مدى التقدم الذي حدث في أدائه وذلك على ضوء المعايير التي تم اعتمادها في الخطة. وتجدر الإشارة إلى أنه ليس هناك اتفاق على ما يجب تشخيصه وطرق معالجة المشكلة التي يعاني منها التلميذ (زيتون، 2003).

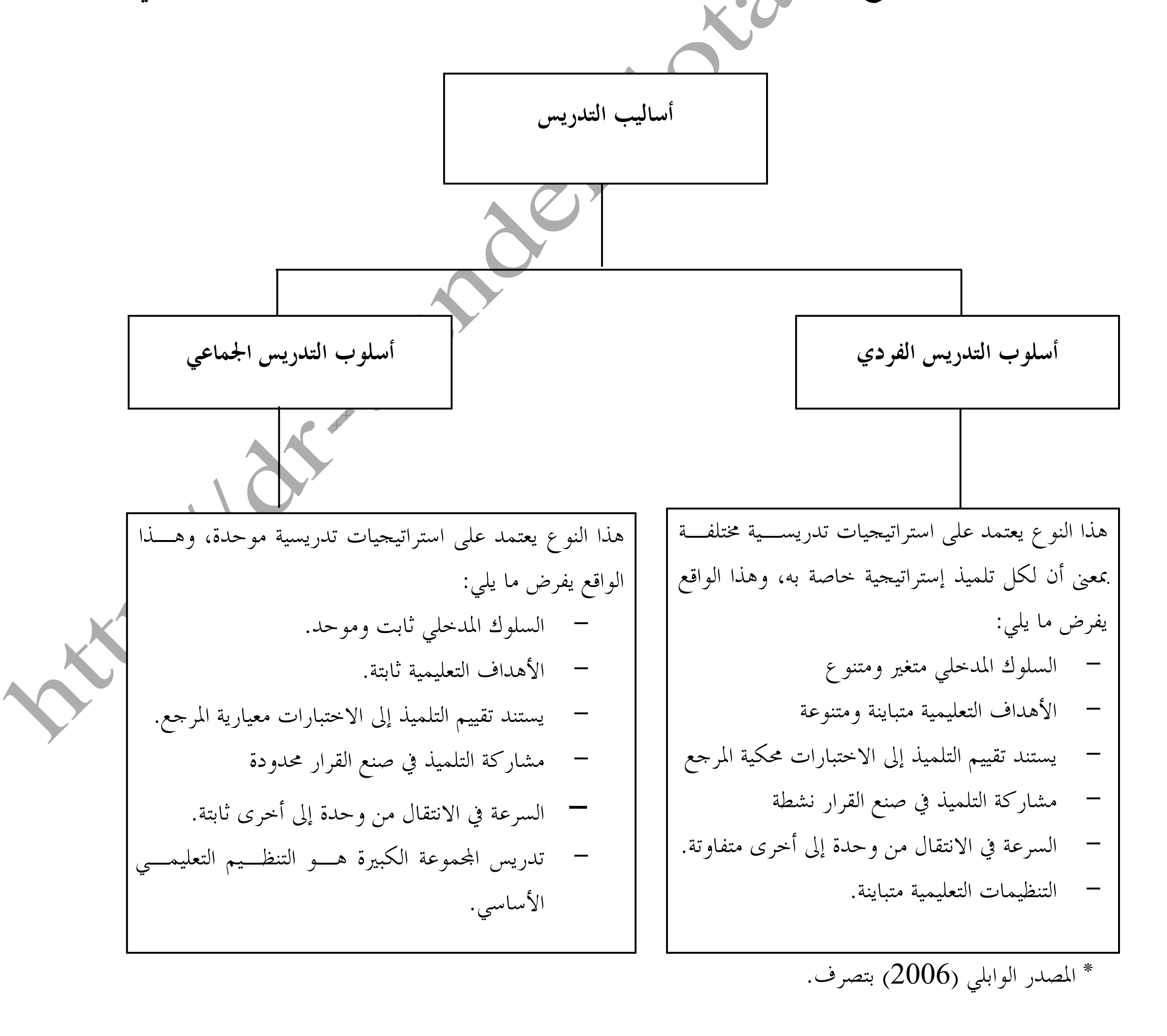
ويمكن تصنيف الأساليب التدريسية المستندة إلى المنحى التشخيصي العلاجي :

(أ) **نموذج تدريب العمليات:** ويعتمد هذا الأسلوب على افتراض مفاده أن المشكلات الأكاديمية والسلوكية تنجم عن اضطرابات داخلية لدى التلميذ ومن هنا على المعلم أن يصمم البرامج التربوية التصحيحية أو التعويضية القادرة على معالجة تلك الاضطرابات وهي: (الاضطرابات الإدراكية الحركية، والاضطرابات البصرية الإدراكية، والاضطرابات النفسية اللغوية، والاضطرابات السمعية الإدراكية).

(ب) **نموذج تدريب المهارات (التدريس المباشر):** ويسمى بنموذج التدريس المباشر ويقصد بهذا الأسلوب التدريس المباشر على مهارات محددة ضرورية لأداء مهمة معطاة وتتمثل في: (1) تحديد الأهداف حيث ينبغي أن تتوفر في الهدف السلوكي ثلاثة عناصر أساسية هي: السلوك، المعيار، والظروف، (2) تحليل المهمة وهي تجزئة المهمة التدريسية إلى مكوناتها أي إلى وحدات أو عناصر صغيرة، (3) تحديد المهام التي يستطيع التلميذ أدائها وتلك التي يعجز عن القيام بها، (4) بدء التدريس بالمهارات الفرعية التي لم يتقنها

كما أن بعض الأدبيات مثل: (العزة، 2000؛ عبيد، 2001؛ زيتون، 2003) قد صنفت أساليب تدريس ذوي الإعاقة الفكرية إلى أسلوب التدريس الجماعي وأسلوب التدريس الفردي والذي يتضمن تحديد الأهداف طويلة المدى والأهداف قصيرة المدى على مستوى التلميذ ومن ثم اختيار الوسائل وتنفيذ الجلسات التدريسية بحيث يتم تلبية الحاجات التدريسية الفردية الخاصة، كما لا يعني هذا النوع من التدريس بالضرورة تدريس تلميذ واحد في الوقت الواحد فهو قد ينفذ ضمن مجموعات صغيرة بمساعدة الحاسوب أو من خلال الأقران ويسمى عندها بأسلوب التدريس التسلسلي.

الشكل (1): يوضح أوجه الشبه والاختلاف بين الأسلوب الفردي و الأسلوب الجماعي:



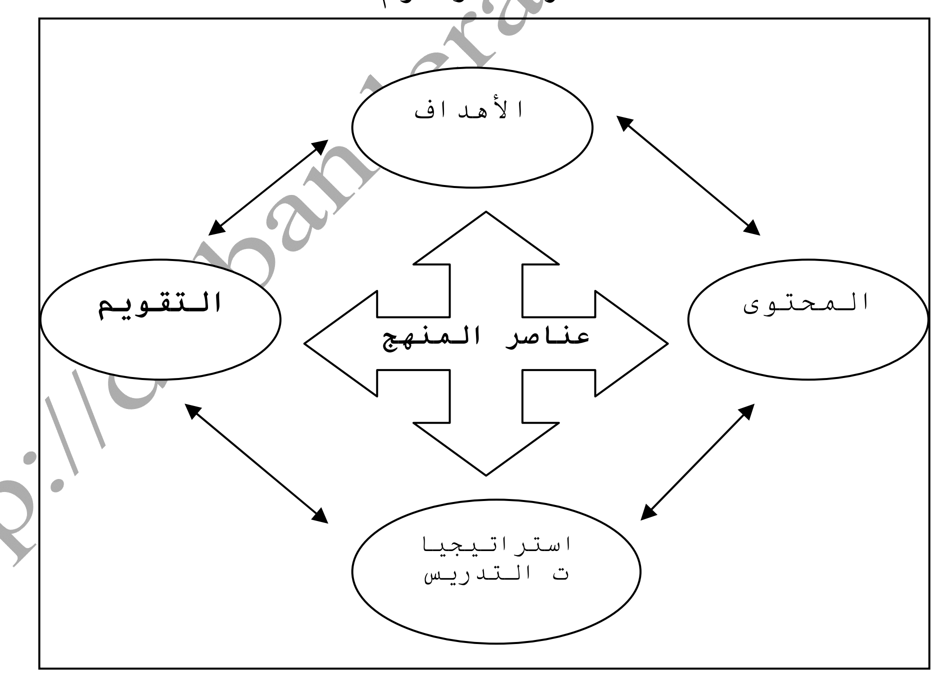
* المصدر الوابلي (2006) بتصرف.

رابعاً: الإستراتيجيات التدريسية المستخدمة مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية (Instructional Strategies for Students with Intellectual Disability):

(1) مكونات المنهج الأربعة (الأهداف، والمحتوى، والإستراتيجية التدريسية، والتقويم):

الإستراتيجية التدريسية هي الركن الثالث من عناصر المنهج الأربعة: المحتوى، الأهداف الإستراتيجية، والتقويم، وهي تمثل الجانب التنفيذي للمنهج الذي لا يمكن الاستغناء عنه بأي حال من الأحوال لأنها هي التي تحدد دور كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية، وهي التي تحدد الأساليب الواجب إتباعها والوسائل الواجب استخدامها والأنشطة الواجب القيام بها؛ وكلما كانت الإستراتيجية قوية وجيدة ومختارة بعناية فإنها تحقق الأهداف بطريقة فعّالة، لأنها ترتبط بالأهداف والمحتوى ارتباطاً وثيقاً كما تؤثر في الأنشطة والوسائل التعليمية (عطية، 2009). والشكل (2) يوضح العلاقة بين الإستراتيجية التدريسية ومكونات المنهج المختلفة.

الشكل (2) يوضح العلاقة بين مكونات المنهج الأربعة: الأهداف، والمحتوى، والإستراتيجية التدريسية، والتقويم.



* المصدر عطيه (2009).

إن الأهداف الدقيقة الواضحة والقابلة للقياس والتحقق هي الأساس الذي يتأسس عليه اختيار الإستراتيجية التدريسية الجيدة التي تساهم بشكل كبير في تحقيق تلك الأهداف بأقل وقت وجهد وكلفة، كما الإستراتيجية التدريسية الجيدة هي حلقة الوصل التي يصممها المعلم بين التلميذ والمنهج، وعليها يتأسس بشكل كبير نجاح المنهج في تحقيق أهدافه، إذ ان علاقتها بالمحتوى علاقة تبادلية، بمعنى أنها تؤثر فيه

ويأتي أخيراً دور المكون الرابع من مكونات المنهج وهو التقويم لإصدار الأحكام على العناصر المختلفة للعملية التربوية والتعليمية ليشمل: الأهداف، والمحتوى المطبق واستراتيجيات التدريس وتقنيات التعليم ووسائل التقييم وبيئة التعلم، للتحقق من سير العملية التربوية بكافة عناصرها على الوجه المطلوب وإحداث التغيير اللازم (البسطامي،1995).

2) الطريقة والأسلوب والإستراتيجية:

أجرى سليمان (1988) بحثاً لتوضيح الحدود الفاصلة بين طرق التدريس وأساليبه واستراتيجياته حيث عرف الإستراتيجية على" أنها عبارة عن مجموعة تحركات المعلم داخل الصف، والتي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل، وتهدف لتحقيق الأهداف التدريسية المعدة مسبقاً، وتتضمن أبعاداً مختلفة مثل طريقة تقديم المعلومات، وطريقة التقويم، ونوع الوسائل المستخدمة، فهي الخطة العامة للتدريس" (سليمان،1988: ص130).

في حين تُعرف طريقة التدريس على أنها:" مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يقوم بها المعلم وتساعده في تحقيق الأهداف التعليمية وتضم العديد من الأنشطة والأساليب المختلفة" (اللقاني والجمل، 1996: 127)، وعلى ذلك فإن الطريقة التدريسية تعد مكوناً من مكونات الإستراتيجية؛ كما أن أسلوب التدريس يعد مكوناً من مكونات الطريقة إذ يمثل كيفية تنفيذها من قبل المعلم بصورة تميزه عن غيره من المعلمين الذين يستخدمون الطريقة ذاتها، ومن ثم فهو يرتبط بالخصائص الشخصية للمعلم.

وقد خلصت نتائج دراسة (سليمان، 1988) إلى أن إدراك المعلم لطبيعة الفروق بين طرق التدريس وأساليبه واستراتيجياته تظهر موقفه التدريسي بشكل دال وفعّال؛ حيث أن تلك المفاهيم إذا اجتمعت اختلفت حيث لكل مدلولاته الخاصة، فإن تفرقت توحدت وأصبحت مفهوماً شاملاً لا حدود فاصلة بينها.

(3) مواصفات الإستراتيجية التدريسية الجيدة:

ثمّة إستراتيجيات متعددة للتدريس وليس من بينها ما يمكن تسميته بالإستراتيجية المثلى، إذ من الصعب أن نقترح إستراتيجية تدريسية معينة لتحقيق جميع الأهداف المنشودة في جميع المواقف التعليمية وفي كل الأوقات ولجميع التلاميذ؛ وعند الحديث عن استراتيجيات التدريس في التربية الخاصة فلابد من اخذ الحقائق التالية بعين الاعتبار:1) لا يوجد إستراتيجية أو نمط تعليمي أو تنظيم بيئي أو أدوات أو وسائل تناسب جميع التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة في غرفة الصف، 2) أن البيئات التربوية (البدائل التربوية)

إن مكونات التدريس الفعّال واحدة لكل التلاميذ كما حدّداها يسلداك وألجوزين (& Ysseklyke Algozzine,1990) والتي يمكن حصرها في: تخطيط التدريس Planning instruction، وضبط التدريس Managing instruction، وتوصيل التدريس Delivering instruction، وتقويم التدريس Evaluating instruction، وهذه المكونات تنطبق على التدريس بشكل عام سواء كان للموهوبين أو لذوي الإعاقات البسيطة أو للذين ليس لديهم إعاقة على الإطلاق أي التلاميذ العاديين (زيتون،2003).

وتأسيساً على ما تقدم من حقائق، وحسبما ذكر ستنباك وستنباك (Stainback & Stainback,1984) من أن الإستراتيجية التدريسية الجيدة تعمل عملها لجميع التلاميذ، فلا توجد مجموعتان منفصلتان من الإستراتيجيات إحداهما للتلاميذ العاديين والأخرى للتلاميذ ذوي الحاجات الخاصة، فمكونات التدريس لكل التلاميذ واحدة، إنما هناك استراتيجيات قابلة للتطبيق والاستخدام مع التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة، واستراتيجيات تناسب التلاميذ العاديين فحسب؛ في حين تحتاج عددٌ من تلك الإستراتيجيات إلى أن تطوع وتعدل وتكيف لتتناسب مع الخصائص والحاجات الخاصة لهؤلاء التلاميذ، فأفضل الإستراتيجيات التدريسية للتلاميذ العاديين هي أيضاً أفضل الإستراتيجيات التدريسية للتلاميذ ذوي الإعاقات البسيطة (Henley , Ramsey & Algozzine,1993).

ونقل الخطيب والحديدي (2005) عن ميرسر (Mercer,1996) أنها أوصت بضرورة مراعاة العوامل التالية عند اختيار الإستراتيجية التدريسية المناسبة وهي: 1) أن تكون الإستراتيجية التدريسية قابلةً للتقييم فلا تكفي انطباعات المعلم وآراؤه حول فاعلية الإستراتيجية 2) وأن يكون المعلم موضوعياً فيتبنى الإستراتيجية الذي تتوفر أدلة علمية كافية حول فاعليتها، 3) وأن يتعامل معلمو التربية الخاصة بعقلٍ متفتح مع الإستراتيجيات التدريسية الحديثة فالمجال متغير وحديث نسبياً حيث ينبغي عليهم أن يوظفوا هذه الاستراتيجيات في تربية التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة.

كما أجمل العديد من التربويين مثل قنديل (2000) وبرقو (1983) الأسس المعتبرة في اختيار إستراتيجية التدريس الجيدة ومنها: أن تكون الإستراتيجية مناسبة لسن التلاميذ وخلفياتهم الثقافية وأن تراعي الفروق الفردية بينهم، كما تراعي قوانين التعلم ونظرياته، وتثير حماسة التلاميذ وتحثهم على المشاركة الإيجابية بالسؤال أو البحث أو الاكتشاف، وتوفر فرصاً حقيقية للعمل والنشاط حتى يكون التعلم

(4) تصنيف إستراتيجيات التدريس:

هناك طرقٌ متعددة لتصنيف استراتيجيات التدريس، فقد يرى بعض التربويين تصنيفها وفقاً لنوع الاحتكاك بين التلميذ والمعلم إلى استراتيجيات تدريس مباشرة (يرى فيها المعلم تلاميذه مثل الإلقاء) واستراتيجيات تدريس غير مباشرة (لا يرى فيها المعلم تلاميذه مثل الدائرة التلفزيونية)؛ أو بناءً على مدى استخدام المعلمين لها إلى استراتيجيات تدريس عامة (يحتاجها معلمو جميع التخصصات)، واستراتيجيات تدريس خاصة (يستخدمها معلمو كل تخصص)، وقد يحلو للبعض تصنيف استراتيجيات التدريس وفقاً لنوع التعلم وعدد التلاميذ إلى استراتيجيات التدريس الجمعي مثل: استراتيجيات الإلقاء وحل المشكلات والعصف الذهني، واستراتيجيات التدريس الفردي مثل: التعلم المبرمج، أو التعلم المعان بالحاسب الآلي.

ويُعد تصنيف إستراتيجيات التدريس على أساس نشاط المعلم والتلميذ الذي يُعبر عن العبء أو الجهد المبذول في كل إستراتيجية، هو التصنيف الأكثر قبولاً في الأدب التربوي حيث تنقسم إستراتيجيات التدريس وفقه إلى ثلاث مجموعات هي: (1) استراتيجيات قائمة على جهد المعلم وحده ويتخذ فيها التلميذ موقف المتلقي أو المستمع، (2) استراتيجيات يتقاسم الجهد فيها المعلم والتلميذ وتركز على التفاعل المشترك بينهما، (3) استراتيجيات قائمة على جهد التلميذ بحيث يكون رئيساً، ويتحمل معظم المسئولية في الموقف التعليمي (الحيلة،2003 وأبو الهيجاء،2000).

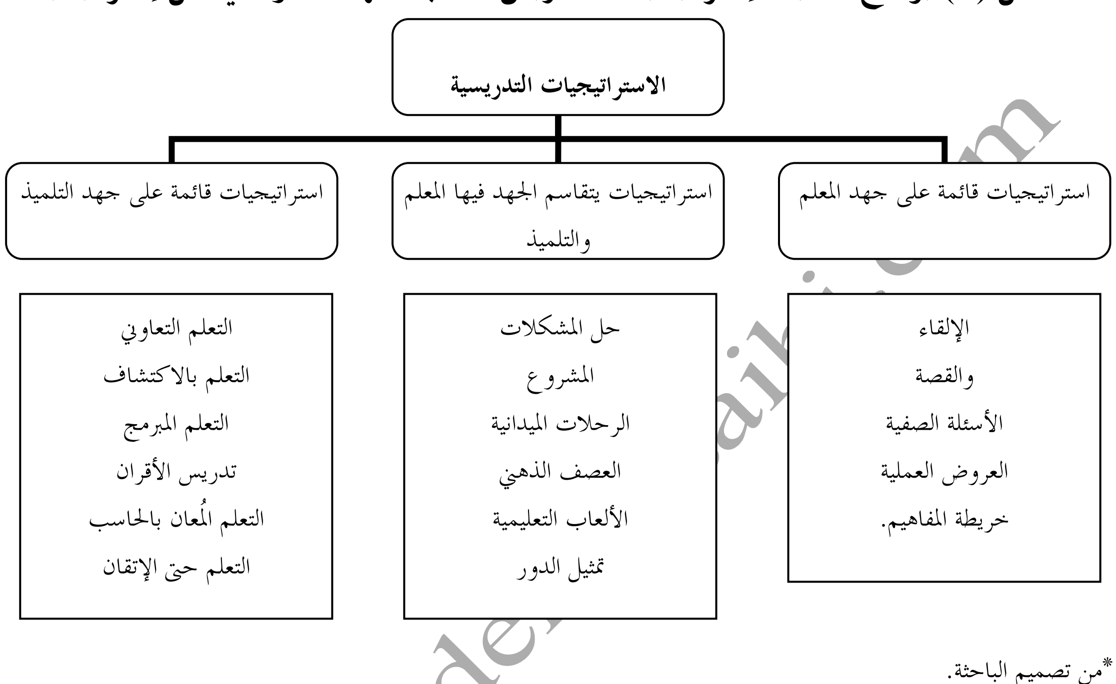
لقد تم اختيار الاستراتيجيات التدريسية موضع الدراسة الحالية في ضوء مدى مناسبتها لخصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ومقابلتها لاحتياجاتهم التربوية، والتي أكدت الدراسات السابقة فاعلية استخدامها مع جميع التلاميذ بما فيهم التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة وذوي الإعاقة الفكرية على وجه الخصوص، ويمكننا التعرض لتلك الاستراتيجيات للتعرف على طبيعتها ومميزاتها ومعوقات استخدام كل منها، لكي يتمكن معلم التربية الفكرية من الإفادة منها؛ حيث ستقوم الباحثة بعرض هذه الاستراتيجيات وفق التصنيف التالي:

أولاً: إستراتيجيات تدريس يرتكز فيها النشاط على المعلم وحده، ومن أهمها: الإلقاء، والقصة، وإستراتيجية الأسئلة الصفية، وإستراتيجية البيان والممارسة العملي، وإستراتيجية خريطة المفاهيم.

ثانياً: إستراتيجيات تدريس يشارك فيها التلميذ معلمه، ومن أهمها: إستراتيجية حل المشكلات، وإستراتيجية المشروع، والرحلات الميدانية، والعصف الذهني، والتعلم حتى الإتقان.

ثالثاً: إستراتيجيات تدريس يشرف فيها المعلم على التلميذ، ومن أهمها: إستراتيجية الـــتعلم التعـــاوني، وإستراتيجية التعلم بالاكتشاف، وإستراتيجية التعلم المبرمج، وإستراتيجية تدريس الأقران، وإستراتيجية تمثيل الدور، وإستراتيجية الألعاب التعليمية، وإستراتيجية التعلم المُعان بالحاسب.

الشكل (3) يوضح تصنيف إستراتيجيات التدريس حسب الجهد المبذول في كل إستراتيجية



*من تصميم الباحثة.

أولاً: الإستراتيجيات التدريسية التي يرتكز فيها النشاط على المعلم وحده:

(1) الإلقاء (المحاضرة) (lecture):

تعد هذه الإستراتيجية من أوائل الاستراتيجيات المستخدمة في التدريس وأشهرها وأكثرها انتشاراً، يرجع استخدام المحاضرة إلى اليونان والرومان وقد طبقها العرب المسلمون وخاصة أيام النهضة العلمية أيام الدولة الأموية والعباسية أما في أوروبا فقد انتشرت قبل اختراع الطباعة وذلك لقلة الكتب. وعلى الـــرغم من الدعوات التي تنادي بسلبيتها وكونها من الاستراتيجيات التقليدية في التدريس إلا أن هذا لا يلغي فائدتها إذا ما أحسن المعلم استخدامها، ومن أساليب الإلقاء: الشرح، والوصف، والقصة (أبو الهيجاء،2000).

"إن المحاضرة هي عملية اتصال شفهي بين شخص واحد ومجموعة أخرى من الأشخاص يتولى فيها المحاضر مسؤولية الاتصال من جانب واحد، وهي طريقة تعليمية يتم فيها نقل المعرفة ومساعدة الطـــلاب على تنظيمها بشكل يساعدهم على إدراك وفهم العلاقات بين أجزائها" (Day , 1977 , p64).

ويرى الكثير من التربويين مثل: أبو الهيجاء (2001) والحيلة (2003) ونبهان (2008) أن لهذه الإستراتيجية العديد من المزايا تتمثل في اقتصادها في وقت التدريس ومن ثم إكساب التلاميذ حداً معقـــولاً

كما أوردت الأدبيات مثل: أبو الهيجاء (2001)، والحيلة (2003)، و(سلامة،2005)، ونبهان (2008 عيوباً لهذه الإستراتيجية نلخصها فيما يلي:

- لا تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.
- قد تكون هذه الإستراتيجية سريعة في عرض الكثير من المعارف والمعلومات، مما يؤدي إلى عدم إتاحة الفرصة للتلاميذ لفهم واستيعاب هذه المعلومات.
- الشرود الذهني الذي ينتاب التلاميذ وتشتت انتباههم أثناء عملية الإلقاء.
- تؤدي إلى الملل والسأم لدى التلاميذ إذا طالت مدتها وخلت من عرض الوسائل والكتابة والدعابة.
- لا تأخذ في الاعتبار الجوانب العاطفية (الانفعالية) والمهارية للتلاميذ بل تركز على الجانب المعرفي.
- تعتبر هذه الإستراتيجية متعبة للمعلم خاصة الذي يقضي الساعات الطويلة يومياً وهو يتحدث مما يؤثر سلبياً على نشاطه وحماسه وفاعليته.
- لا يستطيع المعلم من خلال هذه الإستراتيجية أن يحدد بدقة مقدار استيعاب التلاميذ للدرس.
- دور التلميذ سلبي مقصور على الاستماع فلا تتيح هذه الإستراتيجية الفرصة له ان يكتشف ويفكر ويتفاعل مع خبرات التعلم.
- لا تصلح هذه الإستراتيجية في تدريس المواد التي تتطلب إجراء التجارب العلمية.

ويستطيع المعلم تفعيل الإلقاء (المحاضرة) والحد من سلبياتها من خلال: مراعاة معلومات التلاميذ وخبراتهم السابقة واستغلالها في تدريسهم، واستخدام ألفاظٍ وكلمات تتناسب ومستوى التلاميذ المعرفي والفكري، وترتيب عناصر الدرس حتى لا تتناثر المعلومات في أذهان التلاميذ، والاستعانة بوسائل الإيضاح المساعدة السمعية والبصرية، وإشراك التلاميذ في استخلاص أهم أفكار الدرس والتدوين على السبورة، وأن لا تكون الفترة المخصصة للإلقاء طويلة مملة ليتمكن التلاميذ من المتابعة ومعلوم أن أهم خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية هو قصور التركيز وتشتت الانتباه،كما يجدر بالمعلم التحكم بجهارة الصوت ووضوحه

(2) **التدريس بالقصة** (Storytelling Teaching):

إستراتيجية التدريس القائمة على تقديم المعلومات والحقائق بشكل قصصي من أقدم الإستراتيجيات التي استخدمها الإنسان لنقل المعلومات والعبر إلى الآخرين قال الله تعالى في سورة يوسف: ﴿ **لقد كان في قصصهم عبرة لأولى الألباب** ﴾ [يوسف: 111].

ونستطيع القول بأن القصة من المركبات الأساسية في حياة الطفل حيث تعبر عن العواطف الإنسانية وتصف الطبيعة وتشرح الحياة الاجتماعية وتساعد في الوصول إلى المثل العليا، وتكوين الاتجاهات والقيم وهي شكل من أشكال الإلقاء تصلح لكثير من المجالات والمواقف التعليمية، وتستخدم في كثير من المواد والدروس التي يراد منها التوصل إلى حقائق وأهداف سلوكية وأخلاقية (الإستانبولي،1990).

وإستراتيجية التدريس بالقصة من الإستراتيجيات المثلى لتدريس التلاميذ الصغار؛ كونها تساعد على جذب انتباههم، وتكسبهم الكثير من المعلومات والحقائق التاريخية والخُلقية بصورة شيقة جذابة، وتهيئ لهم المتعة والفائدة وتطرد الملل والرتابة، كما تعمل على زيادة الحصيلة اللغوية للتلميذ ذي الإعاقة الفكرية سواء عند سماع القصة أو عند روايتها، وتُنمى قدرته على الإصغاء الجيد والتمييز بين الأصوات، وتقدم الحلول للكثير من المشكلات التي تجابهه، فضلاً عن أثرها البالغ في تعديل السلوكيات غير المرغوبة وبناء سلوكيات أخرى جيدة (عبد الحميد،2006).

وهناك مجموعة من الشروط ينبغي على المعلم مراعاتها عند استخدام إستراتيجية التدريس بالقصة ومنها: أن يكون هناك ارتباط بين القصة وبين موضوع الدرس، وأن تكون مناسبة لأعمار التلاميذ وقدراتهم العقلية، وأن تدور حول أفكار ومعلومات وحقائق يتم من خلالها تحقيق الأهداف مع تركيز المعلم على مجموعة المعلومات والحوادث التي تخدم تلك الأهداف بحيث لا ينصرف ذهن التلميذ إلى التفصيلات غير الهامة فلا يتحقق الغرض من القصة،كما لابد أن يكون عدد الأفكار والحقائق والمعلومات المتضمنة في القصة قليل؛ حتى لا تؤدي كثرتها إلى التشتت وعدم التركيز، وأن تقدم بأسلوب سهل وشيق يجذب انتباه التلاميذ ويدفعهم إلى الإنصات والاهتمام،كما لابد أن تكون الحوادث المقدمة في إطار القصة متسلسلة ومتتابعة، وأن تبتعد عن الحوادث والمعاني التي تصور المواقف تصويراً حسياً (نجيب،1983 والقبيلات،2005)

وفي ضوء تلك الشروط ينبغي للمعلم عند استخدام إستراتيجية التدريس بالقصة أن يكون مزوداً بحصيلة من القصص التي تتناسب مع مستوى التلاميذ وترتبط بموضوعات المنهج المقرر، كما عليه أن يرويها

(3) إستراتيجية الأسئلة الصفية (Didactic questioning):

وتسمى أيضاً إستراتيجية المساءلة أو الطريقة الاستجوابية، وهي إستراتيجية قديمة قدم التربية نفسها، حيث يقوم فيها المدرس بإلقاء الأسئلة على التلاميذ، ولا تزال هذه الإستراتيجية من أكثر الاستراتيجيات التدريسية شيوعاً حتى يومنا الحاضر، تقول هيلدا تابا (1902–1967) Hilda Taba وهي واحدة من أشهر خبراء المناهج في أمريكا: إن الطريقة التي يلقى بها المعلم أسئلته تعتبر أهم فعل مفرد مؤثر في عملية التدريس (سعادة وآخرون،2006).

إن الأسئلة من المكونات المهمة والرئيسة لأي تدريس ناجح، لكونها تجعل البيئة الصفية بيئة نشطة تعج بالتفاعل بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ بعضهم مع بعض، وتستخدم الأسئلة في المراحل المختلفة للدرس فهي تستخدم في التهيئة والإثارة كما تستخدم في أثناء تنفيذ إجراءات تحقيق أهداف الدرس وتستخدم أيضاً في التقويم،كما تستخدم الأسئلة في التدريس بصرف النظر عن إستراتيجية التدريس المستخدمة ويمكن القول انه من الصعب أن نجد إستراتيجية تدريسية خالية من قدر كبير أو قليل من الأسئلة المتنوعة في هدفها وفي مستوى عمق ما تتطلبه من عمليات عقلية (يحي والمنوفي ،2008).

وأشار(سعادة وآخرون،2006) إلى أن هناك خصائص تميز الأسئلة الصفية الجيدة تتمثل في تطرقها لموضوعات مهمة ومثيرة لاهتمام التلاميذ، وتصميمها بدقة لتخدم أهداف الدرس، ومناسبتها للموضوع، واشتمالها على فكرة واحدة فقط، وتشجيعها عمليات التفكير وليس مجرد سرد المعلومات، وتنوعها من حيث الصعوبة والسهولة لتراعي الفروق الفردية بين التلاميذ من حيث مستوياتهم العقلية وخبراتهم السابقة، كما تكون قصيرة كلما أمكن ذلك، وذات صياغة واضحة المعنى، خالية من الكلمات غير المألوفة وغير موحية بالإجابة، ومكملة لإجابة سابقة وفي نفس الوقت فاتحةً الباب لسؤال آخر.

ولاستخدام الأسئلة الصفية مبادئ يجب أن يراعيها المعلم ويحرص على إتباعها وتتمثل في ما يلي:

- إتاحة فرصة السؤال للتلاميذ فلا يعني كونه المعلم أنه الشخص الوحيد الذي من حقه أن يسأل.
- التيقظ عند استخدام إستراتيجية الأسئلة بحيث لا تخرجه إجابات بعض التلاميذ أو أسئلتهم عن إطار الموضوع المحدد للمناقشة.
- الانتباه إلى توزيع الأسئلة على جميع التلاميذ بصورة عادلة ومناسبة لإمكاناتهم، فلا يُوجه المعلم الأسئلة بصفة دائمة إلى مجموعة معينة من التلاميذ دون بقية التلاميذ.

- المرونة في تلقي الإجابات من التلاميذ فلا يتوقع المعلم إجابة محددة في ذهنه بل يتوقع إجابات متعددة متقاربة تدور حول المطلوب كما تتطلب مرونة المعلم القدرة على تبسيط السؤال الواحد أو تجزئته إلى سؤالين فرعيين أو أكثر عندما تقتضي الحاجة ذلك.
- إعطاء التلميذ الزمن الكافي للإجابة أو ما يعرف (بزمن الانتظار) وهو الوقت الذي ينتظره المعلم بعد إلقاء السؤال حتى يسمح للتلميذ بالإجابة ويستمر هذا الوقت لعدة ثوان بعد إلقاء السؤال.
- استخدام التعزيز اللفظي والإيماءات التي تشجع التلميذ على الاستمرار في الإجابة وتشجعه على تكرار المشاركة.

ولإستراتيجية الأسئلة الصفية فوائد عديدة بالنسبة للمعلم فهي تساعده على الكشف عن ميول التلاميذ واهتماماتهم والتنبؤ بما يدور في عقولهم، وتمكنه من التنبؤ بمقدار معلوماتهم ليوسع معارفهم في ضوء خبراتهم السابقة وربطها بالجديدة، كما تساعده على تشخيص نقاط القوة والضعف في مستوى تحصيل التلاميذ، ومن ثم يمكنه تقديم العلاج المناسب للرفع من مستوى أدائهم، وتفيده عند مراجعة الدروس لمعرفة مدى ما تحقق من أهداف كما يستطيع من خلالها تركيز انتباه التلاميذ حول نقطة معينة والبحث والتقصي عنها(مرعي وأبو شيخة،1996).

أما بالنسبة للتلاميذ فهي تستثير دافعتهم للتعلم، حيث يمكن اعتبارها عاملاً تشجيعياً للتلاميذ بطيئي التعلم وذوي القدرات المحدودة خصوصاً إذا راعى المعلم إعطاءهم الأسئلة السهلة والبسيطة التي تتماشى مع مستواهم، وتعودهم على الإجابة الصحيحة الهادئة، واحترام الدور، والتفكير قبل الإجابة، كما تساعدهم على الاحتفاظ بالخبرات التي اكتسبوها (صقر،2004).

وعلى الرغم من المميزات الكثيرة لهذه الإستراتيجية إلا أن لها عيوباً يمكن إجمالها في: أنها قد تكون سبباً لنفور التلاميذ من الدرس والمعلم إذا ما أحسوا أنها تسبب لهم السخرية أو تكشف عجزهم، أو عندما لا يتم توزيعها بشكل عادل بينهم،كما قد تتسبب في ضياع الوقت دون تحقيق الأهداف الخاصة للدرس إما لإسهاب المعلم في الإجابات عن بعض الأسئلة أو لحمله للإجابة عن أسئلة بعيدة عن الموضوع المقرر،كما تكون سبباً لتقطيع المعلومات وبعثرتها، لأن الإجابة قد يشترك فيها أكثر من تلميذ واحد، ولذا لا بد للمعلم من تجميع تلك المعلومات وإعادة صياغتها وإلقاءها على التلاميذ؛ ومن الممكن أن تتسبب هذه الإستراتيجية في فقدان السيطرة على الفصل (السدحان،2005).

(4) إستراتيجية الممارسة والبيان العملي (Demonstrations Strategy):

وهذه الإستراتيجية من الإستراتيجيات التي يشترك فيها المعلم والتلميذ، حيث يقوم المعلم وفقاً لهذه الإستراتيجية بعرض مجسمات أو عينات، أو فلم تعليمي، أو أداء مهارات معينة، كعرض تجربة علمية بطريقة مثالية، ويمكن أن يقوم بعض التلاميذ بعرض نفس الأداء تحت إشراف المعلم.

وتعرّف الفتلاوي (2003) إستراتيجية الممارسة والبيان العملي على أنها: ذلك النشاط الذي يقوم به المعلم بمفرده أو التلميذ بمفرده أو يشترك المعلم مع التلميذ أو يقوم به مجموعة من التلاميذ بهدف إكساب المتعلمين مهارة معينة مثل المهارات الفنية أو المهارات الرياضية.

وهناك خمسة أنواع لتجارب البيان العملي وهي: تجارب يقوم بها المعلم أمام التلاميذ، وتجارب يقوم بها زائر أو ضيف، وتجارب يقوم بها بعض التلاميذ أمام زملائهم، وتجارب يسهم فيها بعض التلاميذ مع المعلم، وتجارب العرض الصامت: وهو عرض تقوم الوسيلة التعليمية مقام المعلم في عرض المعلومات وتصوير المهارات (برقو ، 1983).

وتمتاز هذه الإستراتيجية بأنها توفر للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية تعلماً ذا معنى بعيداً عن الاستظهار والتجريد، حيث تستخدم هذه الإستراتيجية عدداً من الحواس فتعمل على الإثارة الحسية للتلاميذ نتيجة ممارستهم ومشاهدتهم لأشياء محسوسة غير تجريدية، كما توفر لهم عنصر الملاحظة كعملية أساسية من عمليات التعلم، مما يجذب انتباههم للمهمة التعليمية، إضافةً إلى تأثيرها على تذكر التلاميذ للمعلومات بعد العرض مباشرة، و مساعدتهم في الاحتفاظ بها (أبو الهيجاء، 2001 والحيلة، 2003).

إلا أن هذه الإستراتيجية لم تسلم من الانتقادات والاعتراضات التي أثارها بعض التربويين والتي مفادها أن موقف التلميذ التعليمي أثناء عملية العرض موقفاً سلبياً فالتعليم متمركز حول المعلم دون التلميذ، وإهمال تدريب التلميذ فعلياً على الأداء إذ يقتصر العرض العملي على أداء المعلم فقط،كما أنها لا تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ فقد تُجرى بعض العروض بسرعة وبالتالي لا يستطيع بعض التلاميذ المتابعة، وقد يكون العرض البيان العملي عرضةً للفشل الكامل إذا ما توقف بسبب عطل الأجهزة، كما لابد أن يمتلك المعلم المهارات اللازمة التي قد لا تتوفر في بعض المعلمين، ويتم أحياناً شراء نماذج العرض أو صنعها الأمر الذي يترتب عليه التكلفة من حيث الوقت والمال والموارد الأخرى (عريفج وسليمان، 2005).

ومن المقترحات لتحسين إستراتيجية الممارسة والبيان العملي: الإعداد الجيد للعرض العملي وتقديمه بطريقة جذابة وشيقة لإثارة انتباه التلاميذ، وإعادة تنظيم جلوس التلاميذ في وضع يسمح لكل تلميذ بأن يرى ويسمع بوضوح، والسماح لهم بمساعدة ومشاركة المعلم في إجراء العرض وتدريبهم على استخدام الأجهزة والأدوات المتاحة، كما لابد من وقف العرض بين فترة وأخرى للتأكد من مدى استيعاب التلاميذ لما تم عرضه ومراجعته وتلخيصه (قنديل، 2000).

(5) إستراتيجية خريطة المفاهيم (Concept Map Strategy):

استخدمت خرائط المفاهيم في المجال التربوي كإستراتيجية تعليمية من قبل نوفاك وجوين (Novak & Gowin, 1984) حيث تعد هذه الإستراتيجية إحدى التطبيقات المهمة لنظرية اوزبل (Ausubel,1963)

وقد عددت الطناوي (2002) ثلاث استخدامات رئيسية لخرائط المفاهيم وهي:

أ- استخدام خرائط المفاهيم في مجال تخطيط المناهج:

يمكن اشتقاق خرائط المفاهيم لدرس مفرد، أو لمقرر، أو لبرنامج تربوي كامل وخريطة المفاهيم التي تشتمل على مجموعة كبيرة من المفاهيم ذات العلاقات تصبح المكون المعرفي للمنهج، ويصبح المنهج عبارة عن سلاسل مترتبة على نواتج التعلم المقصودة، وهذه النواتج يمكن أن تكون ذات طبيعة وجدانية أو معرفية أو نفسحركية؛ كما أن خرائط المفاهيم تعد مفيدة في تركيز انتباه مصمم المنهج على تدريس المفاهيم وعلى تخطيط الأنشطة المنهجية التي تعمل كأداةٍ لتعلم المفهوم.

ب- استخدام خرائط المفاهيم كأدوات تعليمية:

يمكن استخدامها لتوضيح العلاقات الهرمية بين المفاهيم المتضمنة في موضوع واحد، أو في وحدة دراسية أو مقرر، فهي تمثل تمثيل مختصرة لأبنية المفاهيم التي يدرسها التلاميذ، وهو الأمر الذي يزيد من احتمالية إسهامها في تسهيل تعلم هادف لتلك الأبنية.

ت- استخدام خرائط المفاهيم كأسلوب للتقويم :

يمكن استخدام خرائط المفاهيم كأداة تشخيصية لتقويم تعلم التلاميذ للموضوع بدلاً من الاختبارات التقليدية المكتوبة.

ومن هنا يمكن القول أنه يمكن لخريطة المفاهيم أن تلعب دوراً مهماً في تنظيم وضبط عملية التعليم والتعلم، وذلك من خلال تنظيم محتوى المنهج الدراسي، حيث يبرز دور هذه الإستراتيجية في إيجاد الطريقة المناسبة التي توضح السلاسل الترابطية بين المفاهيم في المنهج الدراسي، مما يسهل استيعاب المادة الدراسية لدى التلاميذ وتحقيق التعلم الفعّال (أبو جلالة، 2001).

وقد أورد كل من نوفاك وجوين (Novak & Gowin, 1984) خطوات بناء خريطة المفاهيم وهي: (1) اختيار الموضوع المراد عمل خريطة له، (2) إعداد قائمة بالمفاهيم وترتيبها تنازلياً تبعاً لشمولها

إن إستراتيجية خريطة المفاهيم مفيدة بالنسبة لكل من المعلم والتلميذ على حد سواء؛ ففائدها بالنسبة للمعلم تكمن في كونها تساعده على تكوين فكرة عن فهم التلاميذ وتعلمهم للوحدة الدراسية، وفي اختيار الأنشطة الملائمة والوسائل المساعدة في التعلم، واكتشاف الأخطاء المفاهيمية عند التلاميذ من خلال خريطة المفاهيم، وتحديد مدى الاتساع والعمق الذي يجب أن تكون عليه الدروس، وكشف التصورات الخاطئة لدى التلاميذ والعمل على تصحيحها (الطناوي،2002) و(الخطايبة،2005) و(Novak & Gowin, 1984).

أما فائدة خريطة المفاهيم بالنسبة للتلميذ فتكمن في كونها تساعده على ربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابقة في بنيته المعرفية، والتعرف على الأفكار الرئيسة للدرس، وإيجاد العلاقات بين المفاهيم الجديدة، والبحث عن أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم، وإعطاء الأمثلة المناسبة للمفهوم، واستيعاب المادة الدراسية وتحقيق التعلم ذي المعنى، وإعداد ملخص تخطيطي لما تم تعلمه، والربط بين المعارف وبيئة التلميذ ، وزيادة التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم (الزند،2004).

ثانياً : إستراتيجيات تدريس يشارك فيها التلميذ معلمه:

(1) إستراتيجية حل المشكلات :

وهي من الإستراتيجيات الحديثة التي يبرز فيها دور التلميذ كعامل أساسي في العملية التعليمية فقد ذكر عن صقر (2004) أن علماء التربية يرون أن أفضل مرحلة تعليمية لاستخدام إستراتيجية حل المشكلات في التدريس هي المرحلة الابتدائية، وألا يقتصر ذلك على مادة بعينها بل تستخدم في تدريس جميع المواد الدراسية بقدر المستطاع، كما يمكن استخدامها مع أي مرحلة عمرية بشرط مراعاة النمو العقلي لكل مرحلة.

ويعرف زيتون (2003) "المشكلة على أنها موقف مربك أو سؤال محير أو مدهش يواجه الفرد أو مجموعة من الأفراد ويشعر أو يشعرون بحاجة هذا الموقف أو ذاك السؤال للحل في حين لا يوجد لديه أو لديهم إمكانات أو خبرات حالية مخزنة في بنيته أو بنيتهم المعرفية مما لا يمكنهم للوصول للحل بصورة فورية أو روتينية"، أما إستراتيجية حل المشكلات فهي: "نشاط تعليمي يجابه فيه الطالب مشكلةً (تمرين أو سؤال) فيسعى إلى إيجاد حلول لها، ولذلك عليه أن يقوم بخطوات مرتبة في نسق يماثل خطوات الطريقة العلمية في البحث والتفكير، ويصل منها إلى تعميم أو مبدأ يعتبر حلاً للمشكلة" (عطاالله،2001).

وتتمثل خطوات التدريس باستخدام إستراتيجية حل المشكلات في الشعور بالمشكلة وتحديدها وصياغتها صياغة إجرائية، ثم جمع البيانات والمعلومات المتصلة بهذه المشكلة، وفرض الفروض الملائمة لحلها (الحلول المؤقتة أو بدائل الحل)، والمفاضلة بين الحلول المؤقتة للمشكلة واختيار أنسبها، ثم التوصل إلى النتائج والتعميمات، وأخيراً تعميم النتائج في مواقف جديدة (عريفج وسليمان،2005).

وتمتاز هذه الإستراتيجية بالعديد من المزايا لعل من أهمها أنها ترتب الأمور ترتيباً منطقياً منذ بداية إحساس التلاميذ بالمشكلة وحتى الوصول إلى معرفة حلولها،كما أنها تزيد من قدرتهم على فهم المعلومات وتذكرها لفترة طويلة، وعلى تطبيق هذه المعلومات وتوظيفها في مواقف حياتية جديدة وعلى حل المشكلات العرضية التي تواجههم، كما تثير دافعتهم للتعلم والاستمتاع بالعمل، وتزيد من قدرتهم على تحمل المسؤولية وتحمل الفشل والغموض، وتنمي لديهم الاتجاهات العلمية والمواظبة على العمل الدؤوب، كما تنمي روح العمل الجماعي والمنافسة الشريفة (نبهان، 2008).

إلا أنه قد يُعاب على هذه الإستراتيجية أن المشكلة إذا لم تحدد بدقة فسوف يتسع مجال البحث مما يؤدي إلى تبعثر الجهود المبذولة، كما أنها تحتاج إلى قدرات عقلية عليا مما يعني أن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية قد يحتاجون إلى المزيد من الوقت للتعلم بهذه الطريقة؛ وإذا لم يكن المعلم نبيهاً فقد تكون المعلومات التي يجمعها التلاميذ غير كافية وبالتالي لا ينتج عنها الحل السليم ولا التعلم المطلوب، كما أنها تتطلب زمناً طويلاً عند تنفيذها قياساً ببقية الإستراتيجيات، وإلى معلمٍ ذي كفاءة عالية (السدحان،2005 والحيلة، 2003).

(2) **إستراتيجية التعلم القائم على المشروع** (Project-based learning Strategy):

هي إحدى إستراتيجيات التدريس التي تعتمد على جهد المعلم والتلميذ وتسمى أيضاً بالخبرة المباشرة، وقد كانت الأفكار التي نادى بها جون ديوي (John Dewey) هي النواة الأولى لهذه الإستراتيجية والقائلة بوضع المناهج التربوية بطريقة مسايرة لأغراض التلاميذ إلى مفهوم عملي تطبيقي ينظم هذه المناهج على صورة مشروعات غرضيه أو قصديه متصلة بحياة التلاميذ ومنبثقة من حاجاتهم ورغباتهم، ولكن استخداماتها ظلت محدودة حيث اقتصرت على الأمور العملية والأشغال اليدوية والزراعية حتى جاء الأستاذ كلباترك (Kilpatrich) مبشراً بآراء ديوي وفلسفته التربوية وأدخلها على المدارس كإستراتيجية لتدريس التلاميذ وأسماها إستراتيجية المشروع.

وقد ذكر (أبو الهيجاء،2001) أن كلباترك (Kilpatrich,1918) صنف المشروعات إلى (1) مشروعات بنائية (إنشائية) ذات صلة علمية، تتجه فيها المشروعات نحو العمل والإنتاج أو صنع الأشياء (كصناعة الصابون، أو تربية الدواجن)، (2) مشروعات استمتاعية مثل الرحلات التعليمية، والزيارات الميدانية التي تخدم مجال الدراسة وتُمتع التلاميذ، (3) مشروعات تهدف لحل مشكلة من المشكلات التي

ويشكل التلميذ في إستراتيجية المشروع محور العملية التربوية فهو الذي يختار المشروع وينفذه تحت إشراف المعلم، فهي من الإستراتيجيات التدريسية التي تشجع على تفريد التعليم ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وذلك ما تنادي به التربية الحديثة، كما تعمل هذه الإستراتيجية على إعداد التلميذ وتهيئته للحياة خارج أسوار المدرسة حيث يقوم التلميذ بترجمة ما تعلمه نظرياً إلى واقع ملموس وذلك أفضل أنواع التعلم، إضافة إلى أنها تنمي عنده الثقة بالنفس وحب العمل كما وتشجعه على الإبداع والابتكار وتحمل المسئولية وكل ما من شأنه مساعدته في حياته العملية،كما تنمي روح العمل الجماعي والتعاون لدى التلاميذ (مرعي وأبو شيخة،1996).

وما من شك أن هذه الإستراتيجية لا تخلو من عيوب تعود إلى حاجتها إلى إمكانات مادية وبشرية قد لا تكون متوافرة في كثير من المدارس، كما تحتاج إلى أماكن مصممة بصورة خاصة ومزودة بالآلات والمعدات وكافة التجهيزات اللازمة للدراسة والبحث، وإلى طاقم فني مدرب تدريباً خاصاً حيث لا يستطيع المعلم غير المدرب تطبيق هذه الإستراتيجية مع تلاميذه والاستفادة منها، علاوة على أنه يصعب تنفيذها في ظل السياسة التعليمية الحالية لوجود الحصص الدراسية والمناهج المنفصلة وكثرة عدد المواد المقررة (الحيلة،2003 والسدحان،2005).

(3) إستراتيجية العصف الذهني (Brainstorming Strategy):

يُعدّ أليكس أوزبورن (Osborn,1938) الأب الشرعي لإستراتيجية العصف الذهني في تنمية الفكر الإبداعي، حيث جاءت هذه الإستراتيجية كرد فعل لعدم رضاه عن الأسلوب التقليدي السائد آنذاك وهو "**أسلوب المؤتمر**" والذي يعقده عدد من الخبراء يدلي كل منهم بدلوه بشكل متعاقب أو متناوب، مع إتاحة الفرصة للمناقشة في نهاية الجلسة، وذلك لما كشف عنه هذا الأسلوب التقليدي من قصور في التوصل إلى حل الكثير من المشكلات الصعبة أو المعقدة ذات الطابع المجرد.

وقد نقل الباحثون العرب مصطلح (Brainstorming) إلى عدة مرادفات منها القصف الذهني، العصف الذهني، المفاكرة، إمطار الدماغ، تدفق الأفكار، توليد الأفكار...إلخ ، إلا أن من المناسب أن نتبنى مرادف "العصف الذهني"، لأن العقل يعصف بالمشكلة ويفحصها ويمحصها بهدف التوصل إلى الحلول المناسبة لهذه المشكلة (حسنين2002 وعباده،1992).

إن العصف الذهني أحد استراتيجيات المناقشة الجماعية التي يشجع بمقتضاه أفراد مجموعة تتضمن من (5ـــ12) فرداً بإشراف رئيس لها على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة المبتكرة بشكل

ويعتمد استخدام العصف الذهني على مبدأين أساسيين هما :

- **تأجيل الحكم على قيمة الأفكار**: تؤكد هذه الإستراتيجية على أهمية تأجيل الحكم على الأفكار المنبثقة من أعضاء جلسة العصف الذهني، وذلك لصالح تلقائية الأفكار وبنائها، فإحساس الفرد بأن أفكاره ستكون موضعاً للنقد والرقابة منذ ظهورها يكون عاملاً كافياً لإصدار أية أفكار أخرى.
- **كم الأفكار يرفع ويزيد كيفها**: قاعدة الكم يولد الكيف على رأي المدرسة الترابطية، والتي ترى أن الأفكار مرتبة في شكل هرمي وأن أكثر الأفكار احتمالاً للظهور والصدور هي الأفكار العادية والشائعة المألوفة، وحتى يتم التوصل إلى الأفكار غير العادية والأصيلة يجب أن تزداد كمية الأفكار (عباده،1992).

وقد ركز جروان (1999) على أربع قواعد يجب مراعاتها عند ممارسة العصف الذهني وهي: تجنب النقد و الحكم على الأفكار، الترحيب بكل الأفكار مهما يكن نوعها أو مستواها وإطلاق حرية التفكير، والتشجيع على إعطاء أكبر عدد ممكن منها بغض النظر عن جودتها أو مدى عمليتها، والبناء على أفكار الآخرين و تطويرها بمعنى أنه يمكن اشتقاق أو تركيب فكرة أو حل من فكرة مطروحة سابقاً.

إن جلسة العصف الذهني تجرى بحسب عدد من المراحل هي (1) تحديد المشكلة ومناقشتها، (2) وإعادة صياغة الموضوع، (3) تهيئة جو الإبداع والعصف الذهني (4) العصف الذهني (5) تحديد أغرب فكرة (6) تقييم الجلسة (سعادة،2006)؛ كما أن هناك عناصر ومتطلبات مهمة لإنجاح عملية العصف الذهني منها التمهيد لجلسات العصف وعقد جلسات لإزالة الحواجز بين المشاركين، وأن يتراوح عدد المشاركين في الجلسات مابين (6-12) شخصاً، مع وضوح موضوع البحث لديهم، ووضوح مبادئ وقواعد العمل والتقيد بها، والعمل على تقبل الأفكار غير المألوفة في أثناء الجلسة وتشجيعها، والفصل بين استنباط الأفكار وبين تقييمها، وتدوين وترقيم الأفكار المنبثقة من الجلسة بحيث يراها الجميع (جروان، 1999 وعبادة، 1995).

كما عدّد (نبهان ،2008) بعض المميزات لاستخدام إستراتيجية العصف الذهني في التدريس من حيث أنها سهلة التطبيق فلا تحتاج إلى تدريب طويل، واقتصادية فلا تتطلب أكثر من مكان مناسب وسبورة وأقلام وبعض الأوراق، كما أنها تزيد من القدرة على التعبير بحرية حيث يتوفر جو خال من النقد أو التدخل، وتعمل على زيادة القدرة على التفكير الإبداعي والثقة بالنفس من خلال طرح الفرد آراءه بحرية دون تخوف من نقد الآخرين.

(4) الرحلات الميدانيَّة (Field Trip):

تُعدّ الرحلات الميدانية من استراتيجيات التدريس المشهورة، التي تركز على التعليم في المواقع الحقيقة متى أُحسن تخطيطها وتنظيمها والإشراف عليها،كما أنها من استراتيجيات التدريس التي يشترك فيها المعلم والتلميذ؛ حيث تعرف على أنها: "نشاط تعليمي منظم ومخطط خارج غرفة الصف، يقوم بها التلاميذ تحت رعاية المعلم أو مشرف العمل لأغراض تربوية علمية وعملية محددة"(الحيلة، 2003، ص186).

إن الرحلات التعليمية نشاط تعليمي هادف يركز على التعليم في المواقع الحقيقة، ويوفر خبرات حسية مباشرة بعيدة عن التجريد نظراً لما يشاهده أو يتحسسه التلاميذ من خلالها، ويترجم المفاهيم والحقائق ويعزز الجانب العملي للمنهج، إن الرحلات تجعل التلميذ مشاركاً نشطاً واعياً يفكِّر ويعبِّر عن الخبرات الواقعيَّة التي يمرُّ بها أثناء الرحلة، كما تجعله يدرك الصلة بين ما يدرسه في الفصل وبين ما يجري في الحياة الخارجيَّة، وتقوي اندماجه في مجتمعه، وتعرفه بالبيئة المحلية والمحافظة عليها، وتثير في التلاميذ الميل إلى الاطِّلاع والاكتشاف والبحث، وتعزز جوانب الشخصية لديهم:كالصبر، واحترام النظام والتنظيم، وروح الجماعة، والتعاون، والتعامل الحسن، والقدرة على التنظيم، وفهم التعليمات وتنفيذها، ومراعاة شروط الأمن والسلامة،كما تكسبهم الاتجاهات العلمية السليمة والعادات الصحيحة ومراعاة المصلحة العامة والرعاية الذاتية والمحافظة على البيئة وحمايتها (سنقر،1994).

ولكي تنجح الرحلة الميدانيَّة وتكون ذات طابع تعلمي تعليمي ينبغي التأكد من وجود الداعي لها بحيث يصعب على المعلم توفير الخبرات التعليمية في المدرسة، كما ينبغي وجود غرض تعليميٍّ وتربويٍّ محدَّد للرحلة، وأن تكون مرتبطةً ارتباطاً مباشراً بأهداف ومحتوى المادة الدراسية، وأن تكون معدّة ومخططة على أساس علمي منظم (القبيلات،2005).

وتمر الرحلة الميدانيَّة عند تنفيذها بثلاث مراحل هي: (1) مرحلة ما قبل الرحلة وتتضمن تحديد أهداف الرحلة بوضوح، وتهيئة التلاميذ وتزويدهم بالمعلومات الأساسية، وأخذ موافقات الجهات المعنية وأولياء أمور التلاميذ، وتحديد الأدوات اللازمة وزمن التنفيذ، (2) ومرحلة القيام بالرحلة وتتضمن التأكد من تحقيق أهداف الرحلة، والتأكد من التزام التلاميذ بملاحظة الأشياء المحددة في أهداف الرحلة، (3) ومرحلة ما بعد الرحلة: لابد أن يعقب الرحلة تقويم عام لها من خلال تأكيد الجوانب الإيجابيَّة وعلاج الجوانب السلبيَّة واستكمال النقص والقصور، والمناقشة والتعليق على الصور والعينات التي درست أثناءها (عريفج وسليمان،2005).

(5) إستراتيجية التدريس بتمثيل الدور (Role Play Strategy) :

أدخل العالم النمساوي مورنيو (Morino) السيكو دراما (لعب الأدوار) في مدارس النمسا عام (1911)، وهي من استراتيجيات التدريس الحديثة التي تفعل دور التلميذ في العملية التعليمية؛ و تتضمن

إن إستراتيجية تمثيل الدور بمثابة استمرار لما اعتاد التلاميذ أن يعملوه في حياتهم العادية للحصول على المعرفة وهذا ما يُطلق عليه اسم التعلم بالعمل (Learning By Doing)،كما أنها ترفع درجة الحماس والرغبة لدى التلاميذ حيث أنهم وبصورة خاصة صغار السن منهم يحبون اللعب ويتعلمون عن طريقه، كما أن هذه الإستراتيجية أداة فاعلة في تكوين النظام القيمي لدى التلاميذ وتكسبهم معايير السلوك الاجتماعي المقبول في المجتمع كالتنافس والتعاون وغيرها، وتشجعهم على التواصل فيما بينهم والتعلم من بعضهم البعض بغض النظر عن الاختلافات الثقافية والاجتماعية بينهم؛ كما أن هذه الإستراتيجية وبخاصة ما يتعلق منها بأنشطة المحاكاة تشجع عمليات التفكير والتحليل حيث يتعلم التلاميذ عن طريقها الحقائق والعمليات كما يستطيع المعلم باستخدام هذه الإستراتيجية أن يتعامل مع مختلف فئات التلاميذ بغض النظر عن قدراتهم فهي إستراتيجية جيدة للتعامل مع الفروق الفردية بين التلاميذ (اللوح وعفانة،2008).

ومن المهارات التي يمكن تنميتها لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من خلال التدريس المسرح:كيفية التعامل مع الآخرين، والاستقلالية والاعتماد على الذات، ومعرفة أسماء ما يحيط به من البيئة المدرسية والخارجية، وكيفية التعامل بالنقود، وآداب الحديث والطعام والشراب، ومعرفة الأماكن والخدمات العامة (عبيد،2001).

وقد خلصت الباحثة إلى أن خطوات إستراتيجية التدريس بتمثيل الدور تتمثل في: (1) اختيار الموضوع المراد مسرحته وبناء الحوار المسرحي، (2)اختيار التلاميذ الذين يقومون بالتمثيل وتوزيع الأدوار عليهم مع تهيئة بقية التلاميذ للمشاهدة وحثهم على الملاحظة والمناقشة، (3) عرض التلاميذ المشاركين الحوار المسرحي للمهمة أمام زملائهم، (4) قيام المعلم بعد العرض بمناقشة التلاميذ المشاركين والمتلقين في الأفكار التي يتضمنها الموقف المسرح وربط الموقف بالممارسات الواقعية وتعميمه (عريفج وسليمان،2005 واللوح وعفانة،2008).

وتمتاز إستراتيجية التدريس بتمثيل الدور في تدريس ذوي الإعاقة الفكرية بمزايا عديدة من أهمها: إتاحة الفرصة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية للتعبير عن الذات، ومساعدتهم على الشعور بالتقبل الاجتماعي وإشباع حاجتهم للنجاح، ورفع مفهوم الذات وتقديرها، والتقليل من بعض المشكلات السلوكية لديهم كالعدوانية والإنسحابية وضعف التركيز وتشتت الانتباه؛ كما تعمل هذه الطريقة على تنمية المهارات اللغوية لديهم،والتخفيف من ضعف الاتزان في الحركة والمشي (القرشي واللقاني،2001).

أما عيوبها فتتمثل في أنها مستهلكة للوقت والجهد خلال عمليتي التخطيط والتنفيذ، وقد تثير ملل التلاميذ إذا استغرق تنفيذ الأدوار زمناً طويلاً، وضعف الدافعية لدى بعض التلاميذ وشعورهم بالخجل أو الخوف (السدحان،2005).

(6) إستراتيجية الألعاب التربوية (Educational Games Strategy):

يعد اللعب وسيطاً تربوياً يساهم بدرجة كبيرة على تشكيل شخصية الطفل بأبعادها المختلفة؛ والتعلم باللعب ما هو إلا استغلال أنشطة اللعب في اكتساب المعرفة وتقريب مبادئ العلم للتلاميذ وتوسيع آفاقهم المعرفية، وتؤدي الألعاب التربوية دوراً فعالاً في تنظيم التعلم متى أحسن تخطيطها وتنظيمها والإشراف عليها،كما أنها من إستراتيجيات التدريس التي يشترك فيها المعلم والتلميذ.

يعرّف الحيلة (2003ب) اللعّب بأنه: "نشاط تعليمي تعلمي موجه ووسيط فعال، يكسب الأطفال الذين يمارسونه دلالات تعليمية وتعلمية وتربوية إنمائية لأبعاد شخصيتهم العقلية والجسمية والوجدانية، ويحقق في نفس الوقت المتعة والتسلية" (الحيلة، 2003 ب، ص319).

إن الأدوار التربوية للعب تتمثل في كونه يمثل أداة تربوية تساعد في إحداث تفاعل بين الفرد وعناصر البيئة لغرض التعلم وإنماء الشخصية والسلوك، كما يمثل وسيلة تعليمية تقرب المفاهيم وتساعد في إدراك معاني الأشياء، وتنشط القدرات العقلية المختلفة كالذاكرة والتفكير والإدراك والتخيل، ووسيلة علاجية يلجأ إليها المربون لحل بعض المشكلات والاضطرابات التي يعاني منها بعض التلاميذ، وهو أداة تعبير وتواصل بين الأطفال بغض النظر عن اختلافهم الثقافي أو اللغوي، كما أنه أداة فعالة لتخليصهم من الأنانية، فالطفل يؤكد ذاته من خلال التفوق على الآخرين فردياً ويتعلم التعاون واحترام حقوق الآخرين، وأداة فعالة في تكوين النظام القيمي والأخلاقي للأطفال واحترام القوانين والقواعد والالتزام بها، ويكسبهم معايير السلوك الاجتماعي المقبول في نطاق الجماعة (مرعي وبلقيس ،1987 وعفانة،1996).

وقد أوردت رقية فلاته (2007) بعض المعايير التي لابد من مراعاتها عند اختيار اللعبة التربوية وهي: أن تكون اللعبة مثيرة وممتعة ومرتبطة بالأهداف التربوية التي يسعى المعلم لتحقيقها، وأن تكون سهلة واضحة القواعد وغير معقدة ومتدرجة من الأسهل إلى الأصعب، ومناسبة لخبرات وقدرات وميول التلاميذ وأعمارهم الزمنية والعقلية ومرتبطة ببيئتهم، وأن يكون دور التلميذ واضحاً محدداً في اللعبة، وأن يشعر بالحرية والاستقلالية في اللعب، كما لابد أن تساعد اللعبة المعلم على تقييم أداء التلاميذ و توثيق تقدمهم.

ويتحدد دور المعلم في إستراتيجية التعلم باللعب في: (1) إجراء دراسة للألعاب والدمى المتوفرة في بيئة التلميذ، (2) استغلال هذه الألعاب والنشاطات لخدمة أهداف تربوية تتناسب وقدرات واحتياجات الطفل، (3) وتوضيح قواعد اللعبة للتلاميذ، وترتيب المجموعات وتحديد الأدوار، (4) وأخيراً تقويم مدى فعالية اللعب في تحقيق الأهداف التي رُسمت (القبيلات،2005 وعريفج وسليمان،2005).

ثالثاً: إستراتيجيات تدريس يشرف فيها المعلم على التلميذ:

(1) إستراتيجية التعلم التعاوني (Cooperative learning Strategy) :

إستراتيجية التعلم التعاوني هي إحدى إستراتيجيات التدريس التي جاءت بها الحركة التربوية المعاصرة وظهرت آثارها الإيجابية على تحصيل التلاميذ وتنمية مهاراتهم الاجتماعية والشخصية.

ويُعرف كين وجونسن وجونسن (Qin, Johnson & Johnson, 1995) التعلم التعاوني على انه التعلم ضمن مجموعات صغيرة من التلاميذ تتراوح بين (2-6) تلاميذ بحيث يسمح لهم بالعمل سوياً وبفاعلية، ومساعدة بعضهم البعض لرفع مستوى كل فرد منهم وتحقيق الهدف التعليمي المشترك، ويقيم أداء التلاميذ بمقارنته بمعايير معدة مسبقاً لقياس مدى تقدم أفراد المجموعة في أداء المهام الموكلة إليهم.

بينما تعرفه كوجك (1997) على أنه نموذج تدريس يتطلب من التلاميذ العمل بعضهم مع بعض والحوار فيما يتعلق بالمهمة التعليمية من أجل أن يتعلموها، وأثناء هذا التفاعل تنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية إيجابية.

أورد دونالد أورليخ وآخرون (Orlich, et al. 1980) خمسة عناصر مهمة يجب أن تتوافر ليسمى العمل الجماعي عملاً تعاونياً وهي: (1) الاعتماد المتبادل الايجابي بين أفراد المجموعة، (2) المسؤولية الفردية فعلى كل عضو الإسهام بنصيبه في العمل والتفاعل مع بقية أفراد المجموعة بايجابية، (3) التفاعل المباشر وجهاً لوجه بين أفراد المجموعة، (4) يتعلم التلاميذ المهام الأكاديمية إلى جانب المهارات الاجتماعية اللازمة للتعاون مثل مهارات القيادة واتخاذ القرار وبناء الثقة وإدارة الصراع، ويعتبر تعلم هذه المهارات ذو أهمية بالغة لنجاح مجموعات التعلم التعاوني، (5) معالجة عمل المجموعة حيث يناقش ويحلل أفراد المجموعة مدى نجاحهم في تحقيق أهدافهم ومدى محافظتهم على العلاقات الفاعلة بينهم.

وقد أشارت نتائج الدراسات والأبحاث النظرية والعملية إلى فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية مثل: دراسة جونسون (Johnson,1981)، ودراسة ستيفينز وسلافن (Stevens & Slavin,1995) ودراسة جاكوز وويلتون (Jacques & Wilton, 1997)، ودراسة منصور (2008)، حيث أثبتت تلك الدراسات أن هذه الإستراتيجية تساعد على زيادة التحصيل الدراسي حيث تزيد من الدافعية والقدرة على التذكر لدى التلاميذ، وتقوي الحافز الذاتي نحو التعلم وتؤكد مفهوم الذات والثقة بالنفس لديهم، وتحسن المهارات اللغوية و التعبيرية عند التلاميذ كما تسهم في بناء العلاقات الإيجابية بين الفئات غير المتجانسة، وتنمية مهاراتهم الاجتماعية كالتعاون، والتنظيم، وتحمل المسئولية، والمشاركة، بالإضافة إلى القيمة التي تركز على العمل والقدرة على حل المشكلات ومهارات اتخاذ القرارات؛ وتحمل

وعلى الرغم من توفر المميزات العديدة لإستراتيجية التعلم التعاوني إلا إن الدراسات مثل دراسة كل من السدحان (2005)، والمطيري (2005) كشفت عن بعض المعوقات لاستخدامها كحاجتها إلى معلمين ذي كفاءة عالية، وصعوبة ضبط السلوكيات غير المرغوبة للتلاميذ مما قد يؤثر على الموقف التعليمي الصفي بجملته، وضيق مساحة الصفوف وكثرة أعداد التلاميذ في الصف الواحد ونوعية الأثاث، وسلبية بعض التلاميذ، وعدم الالتزام والمشاركة في العمل من بعض التلاميذ، ونقص الأدوات والأجهزة، ورغبة بعض التلاميذ في العمل الفردي فقط واحتكار الأعمال بشكل فردي، وعدم وجود الوقت الكافي للتفاعل بين أعضاء المجموعة.

(2) إستراتيجية التدريس بالحاسب الآلي (Computer-Based Instruction Strategy):

كان للتطور الهائل والانتشار السريع للحاسوب، وآثاره الإيجابية في جميع مجالات الحياة، دور في إدخاله إلى ميدان التعليم، حيث لعب دوراً رئيسياً في تدريس جميع التلاميذ العاديين وذوي الحاجات الخاصة على حد سواء فقد استطاع الحاسب الآلي مساعدة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في التغلب على كثير من العقبات التي تحول دون استقلاليتهم وتعليمهم في المدرسة، حيث أن مستخدميه من هؤلاء التلاميذ يستطيعون التواصل مع الآخرين، والمشاركة في الأنشطة التعليمية والاجتماعية، كما عمل على زيادة استقلاليتهم في مهارات الحياة اليومية.

لقد نجحت الحواسيب فعلياً في مد يد العون لهذه الفئة في مجالات القراءة والكتابة والإملاء والرياضيات وتنمية مهاراتهم اللغوية وكذلك في القدرة على التكيف مع المجتمع وفي تعزيز المهارات الدراسية لديهم (الهوساوي،2005). فالحاسب يساعد على إتمامِ العملية التعليمية التعلُّمية وإنجازها من خلال المُساعدة في شرح الدروس، وحَلِّ التمارين، وتقديم المعارف، وإجراء تمارين المحاكاة للواقع، وتمثيل الظواهر الطبيعية أو محاكاتها، كما يُساعد المعلم على تصميم الدروس وفق الأهداف التعليمية الموضوعة (القلا؛ ناصر؛ جمل،2006).

ويمتاز التدريس بالحاسب الآلي بأنه يقدم المادة التعليمية بتدرج مناسب لقدرة التلاميذ، ويوفر للمعلم الوقت الكافي لإعطاء الاهتمام الشخصي للتلاميذ وتوجيه عملية التعلم ومعالجة المشكلات الفردية بسبب قيام الحاسوب بتقديم الدرس، ويمكّن التلميذ من اختيار وتنفيذ الأنشطة والتجارب الملائمة لميوله ورغباته (سعادة والسرطاوي، 2007)، ويقوم الحاسوب بالتقويم الفوري لاستجابات التلاميذ، كما يسجل الاستجابات التراكمية فيبين مدى التقدم وبالتالي يدمج بطريقة فعالة بين عمليتي التعلم والتقويم، و يسمح للتلميذ بالتقدم حسب سرعته الذاتية وبتشجيع مستمر على النجاح والتقدم، ولا يظهر الحاسوب

إلا ان استخدام الحاسب الآلي مع ذوي الإعاقة الفكرية لا يخلو من عقبات ومشكلات تمثلت في عدم توفر البرامج (Software) المناسبة لحالتهم فنجد أن معظم البرامج " خاصة العربية منها" مصممة للتلاميذ العاديين، وبالتالي فهي لا تراعي القدرات العقلية والنواحي النفسية لذوي الإعاقة الفكرية، إضافة إلى افتقار المعلمين إلى مهارة استخدام الحاسب مما يدعو إلى أهمية تدريب معلمي التربية الخاصة على استخدام الحاسب الآلي بصورة دائمة قبل وأثناء الخدمة كي يتمكن التلاميذ من الاستفادة من مزايا الحاسب وخدماته المتعددة؛ علاوة على كون التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ـــ في الغالب ـــ لا يحسنون تشغيل الجهاز الحاسوبي بصورة جيدة، خاصة عندما يكون نظام التشغيل بطيئاً فيتذمرون من ذلك لظنهم أن الجهاز لا يعمل، ومنهم من يشعر بالملل وتثور أعصابه فيضرب الجهاز أو يكسره نتيجة خطوات التشغيل المطولة، كما أن بعض التلاميذ يعاني من مشاكل عصبية حركية تؤثر في قدرة اليدين على استخدام لوحة المفاتيح الخاصة بالجهاز(Hawsawi,2002).

(3) **إستراتيجية التعلم المبرمج** (Programmed Learning Strategy):

وهي إستراتيجية من استراتيجيات التعلم الفردي التي تمكن التلميذ من أن التعلم بنفسه، وفقاً لسرعته وقدراته واستعداداته الخاصة، وتعني برمجة التدريس تنظيمه وفق مجموعة كبيرة من الخطوات المتتابعة، وتسمى كل خطوة إطار، ويتضمن كل إطار معلومة محددة أو مفهوماً واحداً على شكل عبارة تشرح المفهوم، ويقوم التلميذ بدراسة كل إطار على حده، ثم ينتقل بعدها إلى الإطار التالي وهكذا حتى ينتهي موضوع الدرس، ويمكن وضع هذه المواد التعليمية في كتب خاصة أو إعدادها بحيث تعرض بواسطة أجهزة تعليمية (صقر،2004).

وقد ارتبط التعلم المبرمج بتطبيق سكنر (Skinner,1954) مبادئ التعلم الإجرائي على المواقف المدرسية استجابة لعدم رضاه عن طرق التدريس المتبعة في المدارس الأمريكية آنذاك، حيث وضح في كتابه (علم التعلم وفن التدريس) أن العلة الرئيسة في نظم التدريس هي عدم وجود نظام واضح لتطبيق مبادئ التعزيز، فلم يجد لدى المعلمين القدرة على تعزيز سلوك التلاميذ وذلك لكثرتهم في الفصل الواحد من جهة وعدم إتاحة فرصة المشاركة للتلاميذ حتى يتم تعزيز سلوكهم من جهة أخرى (عطية،2008).

ومع بداية الستينات من هذا القرن بدأ الاهتمام بالتعلم المبرمج لذوي الإعاقة الفكرية، فقد أكدت الدراسات أن هذه الفئة من فئات التلاميذ غير العاديين تتعلم بسرعة إذا أعدت مناهج الدراسة إعداداً جيداً وبرمجت بدقة وعناية (زيتون،2003).

وقد وضع كل من ايفنز وقليزر وهوم (Evans, J., Glaser, R., & Homme, L,1962) أسس برمجة المناهج على النحو التالي:

1. تقسيم الموضوع إلى خطوات صغيرة يمكن للتلميذ استيعابها بسهوله (مبدأ الخطوات الصغيرة).
2. إعطاء التلميذ الوقت الكافي في البحث عن الإجابة الصحيحة بنفسه لكي يكون إيجابياً في موقف التعلم، فيصل للإجابة بنفسه ويدونها كتابة أو يصنعها بيده، فيتعلم أسرع من طريقة التلقين التقليدي (مبدأ الاستجابة الفعّالة أو النشطة).
3. معرفة التلميذ نتيجة تعلمه بسرعة فيعرف مباشرة أن الإجابة التي وصل إليها صحيحة أو خاطئة (مبدأ التصحيح الفوري).
4. إعطاء التلميذ الوقت الكافي لتحصيل كل خطوة من الخطوات للبرنامج بحسب قدرته على التحصيل، فالتلميذ يحدد سرعته في التعليم بنفسه بحسب قدراته وإمكانياته العقلية والشخصية (مبدأ الكفاءة الشخصية).
5. مراجعة البرنامج وتعديل الخطوات التي تحتاج إلى تعديل وتبسيط الخطوات التي يخطئ فيه كثير من التلاميذ، وذلك من خلال تجربة المنهج بعد برمجته (مبدأ اختيار البرامج).

وتنقسم البرمجة المستخدمة في كتابة البرامج التعليمية إلى نوعين هما: البرمجة الخطية (النمط المستقيم) حيث تُقسم المادة العلمية إلى أجزاء صغيرة تقدم للتلميذ في صورة عبارات تسمى أطراً وهي عبارات ناقصة وعلى التلميذ تكملتها؛ أما النوع الثاني فهو البرمجة المتشعبة أو المتفرعة حيث تُقسم المادة العلمية إلى أجزاء صغيرة تسمى أطراً وكل إطار رئيسي متصل بإطارات فرعية تحتوي على أفكار متعددة (الحيلة،2003).

وجاء في (زيتون،2003) أن هناك بعض الوسائل المساعدة التي تستخدم في التعلم المبرمج لزيادة فاعلية التلميذ ذي الإعاقة الفكرية في موقف التعلم، من خلال جذب انتباهه واستخدام جميع حواسه في تعلم الدرس ومن هذه الوسائل: (1) آلات عرض البرامج ومن هذه الآلات (آلة تعليم الاستجابة المنتقاة) حيث يطلب من التلميذ الضغط على مفاتيح الإجابة الصحيحة فإذا أصاب دارت أسطوانة الإجابات، وتوقفت عند الإجابة المطلوبة، وإذا أخطا لا تتحرك الاسطوانة، ويسجل الخطأ لمراجعته، (2) الكتب المبرمجة حيث يحلل المنهج المدرسي ويبرمج في كتاب يستخدمه التلميذ بنفسه، بإشراف وتوجيه المعلم؛ ومن الطرق المستخدمة في إعداد هذه الكتب كتابة التعليمات والأسئلة في صفحة وكتابة الإجابات الصحيحة في

إن أهم ما يميز التعلم المبرمج كما ذكر (الزيلعي،1984) أنه يوفر الوقت، ويناسب الفصول ذات الأعداد الكبيرة، كما أن التلميذ يسير في الطريقة البرنامجية معتمداً على نفسه ويتقدم وفقاً لقدراته ثم يتلقى التغذية الراجعة والتعزيز الفوريين؛ مما يعمل علي زيادة الدافعية لديه، كما أن التلميذ لا ينتقل من مستوى إلى مستوى إلا إذا استوعب تماما المستوى السابق.

كما أن أهم ما يعيب التعلم المبرمج أنه يقدم المعلومات للتلميذ بشكل مجزأ؛ مما يعوق تكوين فهم متكامل للمهمة التعليمية في ذهن التلميذ، وهذا يتنافى مع مبدأ التكامل في المعرفة، كما أنه يهتم بتحقيق الأهداف المعرفية والحركية دون الأهداف الوجدانية، ولا يصلح لتعليم جميع المواد الدراسية؛ وتنكر هذه الإستراتيجية مبدأ التفاعل المتبادل بين المعلم والتلاميذ، كما أن طول بعض البرامج يصيب الدارسين بالملل، إضافة إلى صعوبة إعدادها إلا من قبل من يمتلك الخبرة في البرمجة (صقر،2004).

(4) إستراتيجية التعلم بالاكتشاف (Discovery Learning Strategy):

نادى برونر (Bruner) باستخدام إستراتيجية التعلم بالاكتشاف كأفضل الطرق لحصول تعلم قوامه الفهم، حيث يرى أن التعلم الأفضل يأتي عن طريق التفاعل مع الموقف واكتشاف المفاهيم و المبادئ، إذ أن التلميذ في موقف الاكتشاف يكون متعلماً نشطاً ويكتسب تعلماً فعالاً ومثمراً. وقد جاءت إستراتيجية التعلم بالاكتشاف كردة فعل على إستراتيجيات التدريس التي تقوم على التركيز على دور المعلم وحده مثل: الإلقاء والعرض الشفوي.

وقد عرف برونر (Bruner, 1962) إستراتيجية التعلم بالاكتشاف على أنه التعلم الذي يحدث عندما لا يعطى التلميذ الإجابة النهائية وإنما تتاح له الفرصة لتنظيم المعلومات واكتشاف العلاقات بين مدلولاتها (أبو علام،1986).

وتنقسم إستراتيجية التعلم بالاكتشاف حسب كمية التوجيه الذي يحصل عليه التلميذ في عملية الاكتشاف إلى ثلاثة أنماط وهي: (1) الاكتشاف الموجه حيث تقدم المشكلة للتلميذ مصحوبة بكافة التوجيهات اللازمة لحلها بصورة تفصيلية، حيث ينفذ التلميذ هذه التوجيهات تنفيذاً آلياً، وهو أدنى مستويات الاكتشاف، (2) الاكتشاف شبه الموجه وفيه يزود التلميذ بمشكلة محددة ومعها بعض التوجيهات العامة، وتتاح له حرية التفكير والتصرف، (3) الاكتشاف غير الموجه (الحر) وفيه يوجه التلميذ إلى بحث مشكلة معينة، وتوفير الأدوات والأجهزة اللازمة لاكتشاف الحل دون أن يزود بأي توجيهات عن كيفية استخدام الأجهزة للتوصل للحل. والمعلم مرشد له في حدود ضيقة، وهذا النوع من أرقى أنواع

إن من مميزات إستراتيجية التعلم بالاكتشاف أنها تؤكد على التلميذ كمركز العملية التعليمية والتعلمية، كما تؤكد على أهمية التعلم الذاتي، وتنمي العمليات العقلية لدى التلميذ كالملاحظة، والاستنتاج، والافتراض، والتصنيف، والقياس، والوصف، والتوضيح، والتعليل، والتفسير، والتنبؤ، والمقارنة، والتنظيم، كما تزيد نشاط التلميذ وإيجابيته في اكتشاف المعلومات مما يساعده على الاحتفاظ بالتعلم، وتزيد دافعته نحو التعلم بما توفره من تشويق وإثارة يشعر بها التلميذ أثناء الاكتشاف، مما ينمي لديه مفهوم الذات ويزيد ثقته في نفسه (الزند، 2004 وسلامة، 2003)

وعلى الرغم من مميزات هذه الإستراتيجية إلا أن لها عيوباً تتمثل في حاجتها إلى وقت أطول من المسموح به لتنفيذ مناهجنا – مقرراتنا – الدراسية، وصعوبة تطبيقها على جميع المقررات الدراسية،كما أن إجراءات الوصول إلى النتائج تتطلب قدرات عقلية مرتفعة قد لا تتناسب مع القدرات العقلية لدى بعض التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، كما قد لا تحقق بعض الأهداف باستخدام هذه الإستراتيجية، مما يسبب إحباط التلميذ إذا فشل في الوصول إلى النتيجة المطلوبة (السدحان،2005).

(5) إستراتيجية تدريس الأقران (Peer Tutoring Strategy):

إستراتيجية تدريس الأقران من إستراتيجيات التدريس الحديثة التي يتم بواسطتها تدريس التلميذ بواسطة زملائه في الصف الدراسي أو المدرسة، والتي يُلقى من خلالها مسؤولية التعلم على عاتق التلاميذ يعلم بعضهم بعضاً، حيث يندمج التلاميذ في تعلمهم إذا توافر لهم معلم خصوصي من أقرانهم،كما تتوافر لهم الفرصة للمناقشة والتساؤل والممارسة وتقويم التعلم والحصول على تغذية راجعة مباشرة، وقد وجد أنها تسهم بشكل فعّال في تنمية مهارات التلاميذ في معظم الجوانب الأكاديمية، خاصة إذا تم توجيه التلميذ الذي يقوم بعملية التدريس إلى كيفيه التعامل مع التلميذ المتعلم (Donald C. Orlich, et el, 1980).

وقد وصف جنكيز وجنكيز (Jenkins & Jenkins, 1987) سبع خطوات لتنفيذ إستراتيجية تدريس الأقران كالآتي: (1) تحديد التلاميذ الذين يحتاجون إلى تدريس خصوصي والتلاميذ الذين سيقومون بدور (المعلم القرين)، (2) تهيئة المدرسة لتطبيق إستراتيجية تدريس الأقران بحيث تكون هناك قناعة تامة من قبل مدير المدرسة والمدرسين بأن تدريس الأقران لن يخل بأنشطة المدرسة، (3) تحديد وقت التدريس الخصوصي، (4) تعريف أولياء أمور التلاميذ عن إستراتيجية تدريس الأقران وتزويدهم بخبرات حول هذه الطريقة، (5) تصميم الدروس التي سيدرسها الأقران، (6) تدريب التلاميذ الذين سيقومون بتدريس زملائهم، (7) الحفاظ على استمرار اندماج التلميذ (القرين) وعلى استمرار اهتمامه.

أما شروط استخدام إستراتيجية تدريس الأقران مع التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة فهي تتمثل في تدخل المعلم بشكل فعّال وفي أوقات مناسبة، وتحديد الدرس ووضع خططه ليتّبعها التلاميذ الأقران بالتنفيذ، ملاحظة أداء كل من التلميذ المعلم والتلميذ المتعلم (المتلقي)، وإدراك المعلم (القرين) والتلميذ (المتلقي) أهداف هذه الإستراتيجية، والعمل على تعزيز المعلم (القرين)،كما ينبغي له أن يتقن أسس المادة التي سيقوم بتدريسها لزملائه (زيتون،2003).

لقد أظهر تحليل الدراسات الذي قام به سبنسر وبالبوني (Spencer & Balboni, 2002) فاعلية الإستراتيجية مع ذوي الإعاقة الفكرية بكل درجاته سواء أكان التلميذ معلماً أو متلقياً، في فصول عادية أو فصول خاصة، فقد نجحوا كمعلمين للتلاميذ الأصغر سناً (عبر الأعمار)، كما نجحوا في تبادل أدوار كل من المعلم و المتعلم الأمر الذي زاد من ثقتهم بذاتهم وتقديرهم لها، وتمكنوا من أن يعلم كل منهم الآخر مهارات الحياة اليومية ومساعدة الذات وإجراء الإسعافات الأولية،إضافة إلى أن استخدام هذه الإستراتيجية أعطى الفرصة للتفاعل الإيجابي بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وبين العاديين الأمر الذي ساعد على تحسين اتجاهات العاديين نحوهم؛ كما ساعدت الإستراتيجية التلاميذ على مراقبة الذات وتحديد الأهداف كأساليب لتحسين المهارات الاجتماعية والأكاديمية، في حين ساعدت المعلم على استخدام وقت المخصص للتدريس بشكل أكثر فاعلية أثناء تقديم التدريس الفردي والمحافظة على التعلم وتزويد التلاميذ بالتغذية الراجعة الفورية، ويمكن القول إن تدريس الأقران تعد إستراتيجية يمكن الاستفادة منها بشكل ناجح في سد الحاجات الأكاديمية والاجتماعية لشتى التلاميذ.

وعدّدت الحسن (2005) ثلاثة أشكال لإستراتيجية تدريس الأقران وهي:

1. تدريس الأقران لجميع الصف (Class Wide Peer Tutoring): عندما يشترك الفصل كله على شكل أزواج من التلاميذ في تدريس بعضهم البعض،فيتعلمون مرة ويعلمون مرة.
2. تدريس الأقران بين الأعمار (Cross-Age Peer Tutoring): عندما يقوم تلميذ أكبر لديه مهارات أفضل بتدريس تلميذ أصغر وأقل مستوى منه.
3. تدريس الأقران من خلال تبادل الأدوار (Reverse-Role Tutoring): عندما يقوم التلميذ من ذوي الحاجات الخاصة بلعب دور المدرس وتدريس تلميذ آخر عادي.

(6) إستراتيجية التعلم حتى الإتقان (Mastery learning Strategy):

إن التعلم حتى الإتقان ليس مفهوماً جديداً في التربية إذ أن أصول هذه الإستراتيجية ترجع إلى طريقة تعليم الرسول صلى الله عليه وسلم لأصحابه القرآن الكريم، قال أبو العالية: تعلموا القرآن خمس آيات فإن النبي صلى الله عليه وسلم كان يأخذه عن جبريل خمساً خمساً، وقد كانت الحكمة من ذلك تخصيص النبي صلى الله عليه وسلم لكل صحابي خمس آيات أو عشراً ويطلب منه حفظها وفهم معانيها، وما بها من

وكان كيرول (Carroll, 1963) من أوائل من نادى بالتعلم حتى الإتقان في نموذجه عن التعلم المدرسي حيث أكد أن كل تلميذ يمكنه إتقان المهمة التعليمية المطلوبة إذا منح وقتاً كافياً،وأن سبب انخفاض تحصيل بعض التلاميذ هو ضعف مراعاة المعلم إلى متطلبات التعلم الجيد والتي لخصها في أربعة شروط هي : طبيعة المادة التعليمية،وطبيعة المتعلم : خبراته واستعداده وقدراته وحاجاته ودوافعه،وبيئة التعلم،والزمن الذي يحتاجه المتعلم لاكتساب المهمة التعليمية (الزند،2004).

وقد عرّف بلوك (Block,1971) إستراتيجية التعلم حتى الإتقان بأنه مجموعة من الأفكار والممارسات التعليمية المتعددة، ومجموعة من إجراءات التعليم والتقييم تهدف إلى تحسين التعليم المقدم للتلاميذ، حتى يصلوا جميعاً أو معظمهم إلى مستوى إتقان المادة التعليمية بمعيار محدد، وتتطلب إستراتيجية التعلم للإتقان وجود وحدات تعلمية صغيرة منظمة تنظيماً متتابعاً، وبأهداف محددة، ومستويات متعددة للأداء وتدريس ميداني جماعي، واختبارات تكوينية وتجميعية، وتصحيحات للتعلم فردية أو فردية وجماعية (Davis,1995)؛ كما يشار للتعلم حتى الإتقان على انه إستراتيجية تدريسية تعتمد على فرضية ان التعلم يحتاج إلى توفير الوقت المناسب(Lai & Biggs,1994).

وحدّدBlock) ، (1971 مبادئ التعلم الاتقاني في (أ) تفاوت فترة التعلم وفقاً لمعدل تعلم التلاميذ، (ب) يمكن لجميع التلاميذ أن يتعلموا بالتساوي إذا أتيح لهم الوقت الكافي في التعلم، (ج) تعد عملية التقييم نسيج العملية التعليمية وجوهرها لذلك لابد من التقييم المستمر للتلميذ، (د) تعتمد الدرجات على أداء التلاميذ وعل مستواهم فيما حققوه أو توصلوا إليه (Davis,1995).

وقد أكد بلوك وبيرنز (Block & Burns,1976) وهما من أكثر المتحمسين لإستراتيجية التعلم حتى الإتقان أن طبيعة هذه لإستراتيجية التي تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ في سرعة وكمية التعلم، وتقدم التدريس العلاجي للتلاميذ الذين لم يصلوا إلى المعيار المطلوب للإتقان، وتساهم في نقل أثر التعلم لمواقف جديدة، وتعمل على توفير التغذية الراجعة المناسبة لمعرفة جوانب الضعف لدى التلاميذ، وتشخيص المشكلات التي يعانون منها أثناء دراستهم ثم العمل على معالجتها، كما أنها تؤدي إلى ارتفاع الدافعية والثقة بالنفس لدى التلميذ نتيجة مروره بخبرات تعليمية ناجحة تؤدي بطبيعة الحال إلى ارتفاع تحصيله الدراسي مما يساعده على النجاح المستمر؛ الأمر الذي يجعل هذه الإستراتيجية مناسبة لتدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الذين يتسمون ببطء التعلم، ويستغرقون وقتاً أطول من أقرانهم العاديين عند اكتساب المهام التعليمية (البسطامي،1995).

الفصل الثالث

(الدراسات السابقة)

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

تعد الدراسات التي أجريت حول واقع استراتيجيات التدريس وأساليبه مع ذوي الإعاقة الفكرية قليلة على حد علم الباحثة مثل: دراسة السرطاوي (1994)، ودراسة كل من بوتلر وميلر ولي وبيرز (Butler, Miller, Lee, & Pierce, 2001)، ودراسة هارون (2007)؛ وجاءت أغلب الدراسات التي تناولت واقع استراتيجيات التدريس وأساليبه ومدى فاعليتها ومعوقات استخدامها مطبقة على التلاميذ العاديين في المرحلة الابتدائية أو على التلاميذ من ذوي الحاجات الخاصة بشكل عام.

ويمكن إبراز أهم الدراسات والبحوث ذات الصلة بجوانب وأبعاد الدراسة الحالية على النحو التالي:

أولاً: الدراسات التي تناولت فاعلية استراتيجيات التدريس مع التلاميذ العاديين:

سعت دراسة (عطية، 2004) إلى التعرف على فعالية إستراتيجية تدريس الأقران في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، و بلغت عينة الدراسة (36) تلميذاً وتلميذة، حيث قسمت إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تلقت التدريس من خلال القرين وأخرى ضابطة دُرست بالشكل المعتاد، وأظهرت النتائج أن تلاميذ المجموعة التجريبية أظهروا تحسناً ايجابياً في مهارات القراءة الجهرية عن تلاميذ المجموعة الضابطة مما يؤكد فاعلية الإستراتيجية المستخدمة، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير أهداف ومحتوى منهج القراءة بالمرحلة الابتدائية، وتشجيع المعلمين في مختلف المراحل الدراسية على استخدام استراتيجيات وأساليب التدريس الحديثة ومنها إستراتيجية تدريس الأقران.

وفي هذا السياق سعت دراسة السيف (2004) إلى الكشف عن فعالية الإستراتيجية السابقة في تنمية مهارات الطرح والاتجاه نحو الرياضيات، على عينة قوامها (70) تلميذاً من الصف الرابع الابتدائي بمدرسة الفنطاس الابتدائية للبنين والتابعة لمنطقة الأحمدي التعليمية بدولة الكويت، وزعت العينة بالتساوي إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية دُرست باستخدام إستراتيجية تدريس الأقران، ومجموعة ضابطة دُرست بالشكل المعتاد، وباستخدام اختبار (ت) بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي و مقياس الاتجاه نحو الرياضيات.

وفيما يتعلق بإستراتيجية حل المشكلات أجرى القحطاني (1995) دراسة هدفها الكشف عن فاعلية إستراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات فهم وحل العبارات الرياضية اللفظية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وقد طبقت التجربة على عينة قوامها (135) تلميذاً من الصف السادس

كما أعد بتكوسكي وآخرون (Butkowski et al, 1995) برنامجاً لتحسين مهـــارات الـــتفكير في الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وقسم عينة بحثه إلى ثلاث مجموعـــات، دُرســـت المجموعـــة الأولى باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني، ودُرست الثانية باستخدام إستراتيجية حل المشكلات، أمـــا الثالثـــة فاستخدم معها برنامجاً تكاملياً يجمع بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني وحل المشكلات، وقد أكدت نتـــائج دراسته أن الاستراتيجيات الثلاث أدت إلى تنمية مهارات التفكير العليا لدى التلاميذ، وأن الأفضلية كانت للإستراتيجية الثالثة (البرنامج التكاملي بين التعلم التعاوني وحل المشكلات).

وكانت دراسة الحكمي (2002) من الدراسات التي تناولت فعاليـــة اســـتخدام إســـتراتيجية الألعاب التعليمية في التدريس، حيث هدفت تلك الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام الألعاب التعليمية في إتقان تلاميذ الصف الثالث الابتدائي لعملية الضرب بإدارة تعليم جيزان؛ وأُخذت عينة قصدية مكونـــة من (60) تلميذاً، ووزعت بالتساوي مابين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. وقد طبـــق الباحـــث اختباراً تحصيلياً قبلياً وبعدياً كأداة للدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أداء المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي عند مستوى (الفهم والتذكر والتطبيق) قد تفوق على أداء المجموعة الضابطة، من ناحية أخرى لم تظهر فروق في أداء المجموعتين عند مستوى (التحليل)؛ وهذه النتائج تتفق مع نتائج الدراسة التي أجرتها فلاته (2007) على تلميذات الصف الرابع في مادة الفقه، على عينة قوامها(42) تلميذة قســـمت بالتساوي إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية.

وفي مجال الألعاب التعليمية من خلال الحاسوب قام كل من الهرش وعباينة والدلاعـــة (2006) بدراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برمجيتين تعليميتين في تحصيل تلميذات الصف الأول الابتدائي في مـــادة الرياضيات. وتكونت عينة الدراسة من (41) تلميذة تم اختيارهن بطريقة قصدية، مقسمة إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية الأولى (21 تلميذة) درست بأسلوب التعليم الخصوصي من خلال الحاســـوب (خطـــة كيلر)، والمجموعة التجريبية الثانية (20 تلميذة) درست بأسلوب الألعاب التعليمية من خلال الحاســـوب.

كما أجرى عبيدات (2005) دراسة هدفت إلى تقصي أثر استخدام الألعاب التربوية من خلال الحاسوب في تحصيل بعض المفاهيم الرياضية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي. وتكونت عينة الدراسة من (68) تلميذاً وتلميذة، وزعوا بالتساوي إلى أربع مجموعات: مجموعتين تجريبيتين إحداهما للتلاميذ والأخرى للتلميذات، ومجموعتين ضابطتين إحداهما للتلاميذ والأخرى للتلميذات. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في تحصيل التلاميذ على درجات الاختبار لصالح المجموعة التجريبية التي دُرست من خلال الألعاب التربوية المحوسبة. من جهة أخرى أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل أفراد المجموعة التجريبية تعزى إلى متغير الجنس.

ومن الدراسات التي تناولت استخدام أسلوب القصة في التدريس ما قامت به ثناء حسن (1990) حيث هدفت دراستها إلى إعداد برنامج قصصي يهتم باختيار القصة المناسبة لتلاميذ الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية وربطها بالوسائل التعليمية اللازمة، ومن ثم معرفة تأثير البرنامج على مهاراتهم اللغوية وتحصيلهم الدراسي؛ وللقيام بذلك أعدت الباحثة برنامجاً يتكون من (48) قصة تنوعت بين القصص الدينية وقصص المغامرات والقصص الاجتماعية والقصص العلمية، واستخدمت أساليب متنوعة عند عرض تلك القصص بهدف تنمية مهارات الاستماع والتعبير الشفهي والقراءة الجهرية والصامتة. وباستخدام الاختبارات اللغوية التحصيلية التي أعدتها الباحثة، كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً في المهارات الأربع بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية؛ وقد أوصت الدراسة بضرورة وضع مقرر دراسي في قصص الأطفال للصفوف الثلاثة الأولى، كما أكدت على دور المعلم في استخدام القصة لتنمية لغة التلاميذ وتعزيز القيم والاتجاهات لديهم.

وفي نفس السياق قامت نجلاء محمد (2001) بتصميم برنامج تربوي يستخدم القصة لتنمية بعض القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة، حيث أعدت الباحثة برنامجاً يتكون من (66) نشاطاً قصصياً واستخدمت أساليب متنوعة في عرض القصص مثل: مسرح العرائس وبطاقات العرض ورسم الشخصيات ولعب الأدوار، وطبق البرنامج على المجموعة التجريبية لمدة (11) أسبوعاً بواقع (6) نشاطات أسبوعياً، واستخدمت الباحثة مقياس القيم الأخلاقية المصور للأطفال الذي أظهر أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في القيم الأخلاقية لصالح المجموعة التجريبية، وقد أكدت الدراسة على الدور الفعّال الذي يمكن أن تحدثه البرامج القصصية في تنمية القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة وخاصة القصص ذات الشخصيات البشرية، كما أكدت على أهمية التنوع في أساليب عرض القصة في هذه المرحلة.

كما كشفت دراسة الدوسري (1994) عن فاعلية استخدام الأسلوب القصصي في زيادة تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مقرر التوحيد وزيادة اتجاهاتهم الدينية، وقد شملت عينة الدراسة فصلين من فصول الصف السادس الابتدائي في الدمام، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن أفـراد المجموعـة التجريبية قد حققوا تقدماً في الاتجاه الديني والتحصيل الدراسي نحو موضوعات المقرر بشكل أفضـل مـن أفراد المجموعة الضابطة.

وفيما يخص استخدام إستراتيجية خريطة المفاهيم في التدريس قام المدني (2002) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام خرائط لمفاهيم على التحصيل الدراسي في مادة العلوم لتلاميذ الصـف السـادس الابتدائي وقد تألفت عينة الدراسة من (68) تلميذٍ يمثلون فصلين في المدرسة النموذجية بعرعر واسـتخدم الباحث المنهج شبه التجريبي من خلال مجموعتين: المجموعة التجريبية دُرست باستخدام خرائط المفـاهيم وأخرى ضابطة درست بالشكل المعتاد. وقد اعد الباحث مجموعة من خرائط المفـاهيم تتعلـق بوحـدة (المخاليط والعناصر والمركبات) من كتاب علوم الصف السادس الابتدائي، كما أعـد اختبـاراً لقيـاس التحصيل الدراسي (القبلي والبعدي) في المجموعتين عند المسـتويات الـثلاث الأولى (التـذكر والفهـم والتطبيق)، وعند مقارنة نتائج الاختبارين ظهر تفوق المجموعة التجريبية في التحصيل البعدي كمـا ظهـر تفوقها في المهارة الأكاديمية على المجموعة الضابطة وأوصت الدراسة بأهمية تدريب المعلمين والمشرفين على بناء خرائط المفاهيم؛ وقد قامت إدريس (1995) بتجربة مماثلة، حيث تكونت عينة دراستها من (239) تلميذاً وتلميذة، وزعوا بالتساوي إلى أربع مجموعات: مجموعتين تجريبيتين إحداهما للتلاميـذ والأخـرى للتلميذات، ومجموعتين ضابطتين إحداهما للتلاميذ والأخرى للتلميذات، وأظهرت نتائج الدراسة وجـود فروق دالة إحصائياً في تحصيل التلاميذ على درجات الاختبار لصالح المجموعة التجريبية التي دُرست مـن خلال خرائط المفاهيم. من جهة أخرى أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصـيل تلاميذ المجموعة التجريبية لصالح التلميذات.

ومن الدراسات التي تناولت استخدام إستراتيجية التعلم حتى الإتقان في التدريس ما قام به بلـوك وبيرنز (Block & Burns,1976) ــ وهما من أكثر المتحمسين لهذه الإستراتيجية ــ اللذان راجعا (79) بحثاً تناولت هذه الإستراتيجية في مختلف مجالات المنهج، وقد خلصت نتائج البحث إلى أن معظم الدراسات التي روجعت قد أُجريت في مجالات المنهج ذات البنية المحددة والتتابع الهرمي كالرياضيات والعلوم وبعـض فروع اللغة، وركزت معظم الدراسات على نواتج التعلم المعرفية، كمـا خلصـت النتـائج إلى فاعليـة إستراتيجية التعلم حتى الإتقان في رفع تحصيل التلاميذ؛ حيث استطاع التلاميـذ الـذين تعلمـوا بهـذه الإستراتيجية تحقيق تحصيل أعلى في (89%) من الدراسات.

ومن الدراسات المحلية في هذا المجال ما قام به الحربي (1990) حيث أجرى بحثاً تناول فيه إستراتيجية التعلم حتى الإتقان من حيث مفهومها، وعناصرها، وفوائدها في في رعاية التلاميذ المتأخرين دراسياً والمتفوقين في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، ونماذج التدريس المختلفة لتنفيذها. واقتصر هذا البحث على الرصد النظري والأسلوب التحليلي لما كتب حول هذه الإستراتيجية. وتوصل البحث إلى تحديد مفهوم إستراتيجية التعلم حتى الإتقان التي تعني " مجموعة من إجراءات التدريس والتقييم تهدف إلى تحسين التعليم المقدم للتلاميذ، حتى يصلوا جميعاً أو معظمهم إلى مستوى إتقان المادة التعليمية بمعيار محدد، ويتطلب إستراتيجية التعلم حتى الإتقان وجود وحدات تعلمية صغيرة منظمة تنظيماً متتابعاً وبأهداف محددة ومستويات متعددة للأداء وتدريس ميداني جماعي، واختبارات تكوينية وتجميعية، وتصحيحات للتعلم (تغذية راجعة) فردية أو جماعية". وقد أظهرت الدراسات التي استعرضها الباحث الفوائد الكبيرة لهذه الإستراتيجية في المجالات الأكاديمية والشخصية ومنها مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ و رفع تحصيلهم الدراسي، وتقديم التعليم العلاجي للذين لم يصلوا إلى معيار الإتقان المطلوب، وتوفير التغذية الراجعة لكل تلميذ لمعرفة جوانب الضعف لديه، كما أن هذه الإستراتيجية تزيد من دافعته وثقته بنفسه نتيجة مروره بخبرات تعليمية ناجحة الأمر الذي يساعده على النجاح المستمر.

وفيما يخص استخدام إستراتيجية التعليم المبرمج في التدريس هدفت دراسة جاسم (1978) إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية التعليم المبرمج على تحصيل التلاميذ في مادة العلوم للصف السادس الابتدائي. وقد شملت عينة البحث ثلاث مدارس واختير احد الصفوف من كل مدرسة بالطريقة العشوائية ليمثل المجموعة التجريبية التي بلغت (83) تلميذاً، أما المجموعة الضابطة فبلغت (90) تلميذاً، وتم ضبط بعض المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في نتائج الدراسة مثل: العمر، والمستوى التحصيلي، والخبرات السابقة، ومن ثم قام الباحث ببرمجة وحدة المجموعة الشمسية من كتاب العلوم والتربية الصحية للصف السادس بالطريقة الخطية، وقد أظهرت النتائج بعد الانتهاء من دراسة المادة وتطبيق الاختبار التحصيلي تفوق التلاميذ في المجموعة التجريبية على أقرانهم في المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي، وقد أنهت دراسة المادة بفترة زمنية تقل بمقدار (33%) من الوقت الذي استغرقته المجموعة الضابطة في دراسة المادة.

ومن الدراسات التي حاولت التعرف على اثر استخدام إستراتيجية التعلم الاستكشافي في التدريس قامت رعد (1989) بدراسة هدفت إلى معرفة تأثير إستراتيجية الاستكشاف الموجه على التحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بإحدى مدارس مكة المكرمة مقارنة بالتدريس المعتاد عند المستويات (الفهم – التذكر – التطبيق)، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (42) تلميذة تم تقسيمها بالتساوي إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية وطُبق عليهما اختباراً تحصيلياً قبلياً وبعدياً. وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة

ومن الدراسات التي أثبتت فاعلية إستراتيجية لعب الأدوار في التدريس ما أجراه الهزاني (2003) حيث هدفت دراسته إلى بناء وحدة دراسية في مادة العلوم باستخدام إستراتيجية لعب الأدوار، وقياس أثر تدريس تلك الوحدة على التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي عند المستويات المعرفية المختلفة، وعلى احتفاظ التلاميذ بمعلوماتهم المكتسبة في مادة العلوم، وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وبلغ حجم العينة (46) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة أبي عبيدة الابتدائية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية طبق عليها البرنامج والأخرى ضابطة درست بالشكل المعتاد ثم تم تطبيق اختبار تحصيلي عليهما وبعده بخمسة وثلاثين يوماً ثم تطبيق اختبار الاحتفاظ على المجموعتين أيضاً، وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي، مما يؤكد فاعلية الإستراتيجية المستخدمة.

ثانياً: الدراسات التي تناولت فاعلية استراتيجيات التدريس مع التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة :

استعرضت الباحثة في هذا المحور الدراسات التي تناولت فاعلية بعض استراتيجيات التدريس مثل: القصة، والألعاب التعليمية الحاسوبية، وإستراتيجية العصف الذهني، وإستراتيجية تدريس الأقران، وإستراتيجية الاكتشاف الموجه، والقصة المحوسبة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبشكل خاص ذوي عسر القراءة (الدسلسكيا) (Dyslexic Pupils) ومنها: دراسة فونداس (Fondas,1992) التي قدمت إستراتيجية بديلة لتدريس المفردات للتلاميذ الذين يعانون من الدسلسكيا، وذلك باستخدام أسلوب قراءة القصص المصحوب بمناقشة موجهة تركز على المفردات قبل وأثناء وبعد القراءة. وقد طبق البرنامج المقترح على مجموعة مكونة من (11) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول الابتدائي، حيث استخدمت الباحثة مجموعة مختارة من المفردات غير المألوفة لتلاميذ الصف الأول، وطبق عليهم اختباراً قبلياً لقياس مدى معرفتهم بهذه المفردات. وفي بداية كل أسبوعين من أسابيع البرنامج العشرة كانت الباحثة تقوم بقياس مدى معرفة التلاميذ بخمس من المفردات التي سيتعلمها التلاميذ خلال الأسبوعين التاليين، ثم تقوم بتنفيذ عدد من النشاطات المرتبطة بهذه المفردات للتأكد من اكتساب التلاميذ لها، واشتملت تلك النشاطات إعادة قراءة القصة، وكتابة المفردات الجديدة على بطاقات ووضعها على السبورة، وتشجيع التلاميذ على استخدام

كما أجرى مطاوع (1999) دراسة هدفت إلى التحقق من مدى فعالية الألعاب الحاسوبية في تنمية تحصيل مفاهيم العلوم لدى عينة من التلاميذ الذين يعانون من الدسلسكيا بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. وقد تم تطبيق الأدوات التشخيصية للعسر القرائي على (60) تلميذاً، حيث كشفت نتائج التشخيص عن وجود خمسة تلاميذ يعانون من صعوبات تعلم. وقد قام الباحث بتحليل وحدة خواص المادة، وتحديد المفاهيم العلمية التي يواجه التلاميذ صعوبة في اكتسابها، ثم أعد برنامجاً حاسوبياً تضمن خمس ألعاب تم تطبيقها على العينة التجريبية. وقد أظهرت نتائج الدراسة فعالية الألعاب الحاسوبية في تنمية تحصيل فئة التلاميذ الذين يعانون من العسر القرائي، كما لوحظ زيادة ألفتهم بالطلاب المعلمين ومشرف المعمل، وانخفاض معدل النشاط الزائد لديهم.

وهدفت دراسة النشوان (2005) إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني على إدراك المقروء لتلميذات صعوبات التعلم بالصفين الخامس والسادس الابتدائي اللاتي يعانين من الدسلسكيا. وتألف مجتمع الدراسة من جميع التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية بمدينة الرياض وعددهن (900) تلميذة موزعات على (60) مدرسة شارك في البحث (22) تلميذة بالصف الخامس الابتدائي و(23) تلميذة للصف السادس تم اختيارهن بصورة قصدية، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي لقياس اثر استخدام أسلوب العصف الذهني وتم ضبط متغير العمر الزمني ومتغير الذكاء. وشملت أدوات الدراسة اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لجون ريفن (J.Raven) ومقياس تقدير التلميذة لمايكل بست (Mykle Bust) إضافة إلى برنامج أسلوب العصف الذهبي واختباراته التحصيلية (الذي أعدته الباحثة). وقد أدى تدريس تلميذات المجموعة التجريبية من ذوات صعوبات التعلم باستخدام أسلوب العصف الذهني إلى تحسن إدراك المقروء لديهن أكثر من تلميذات المجموعة الضابطة.

وسعت دراسة الحسن (2005) إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية تدريس الأقران في إكساب التلاميذ الدسلسكيين للكلمات الأكثر تكراراً، وقدرتهم على الاحتفاظ بها وتعميمها. واستخدمت الباحثة (تصميم التقصي المتعدد) كمنهج لدراستها، وتكونت العينة من (6) تلاميذ (3 ذكور، 3 إناث) من الصف الأول الابتدائي الذي يعانون من الدسلسكيا، قسموا إلى (3) مجموعات في كل مجموعة تلميذين أحدهما مدرس والآخر متلقي، وقد أجريت الدراسة في غرفة فارغة في المدرسة الابتدائية بواقع (3) جلسات أسبوعياً، كل جلسة مدتها نصف ساعة، حيث قدمت الدراسة نموذجاً إجرائياً لكيفية استخدام

وأجرى احمد (2006) دراسة للكشف عن فعالية استخدام استراتيجية الاكتشاف الموجه في تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى التلاميذ الذين يعانون من الدسلسكيا. وقد طبقت التجربة على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بإحدى مدارس مدينة خميس مشيط بالمملكة العربية السعودية، وأعد الباحث برنامجاً تعليمياً واختبارات محكمة ودليل للمعلم لاستخدام هذه الإستراتيجية وكشفت نتائج الدراسة عن فعالية استخدام هذه الإستراتيجية وتناسبها مع طبيعة مهارات القراءة الصامتة التي تتطلب الجهد من قبل التلميذ والتوجيه والإرشاد من قبل المعلم.

كما هدفت دراسة آل تميم (2007) إلى التحقق من فاعلية استخدام القصة المسجلة على الأقراص المدمجة (CD) في علاج صعوبات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي على مستوى تعرف المقروء والنطق به. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبة التجريبي المعتمد على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث قد بلغت العينة (64) تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي تم تقسيمهم بالتساوي ليمثلوا المجموعتين التجريبية والضابطة. وكشفت نتائج الدراسة عن ظهور تحسناً ملحوظاً لدى تلاميذ المجموعة التجريبية دوناً عن تلاميذ المجموعة الضابطة في الصعوبات التالية: الحذف والإضافة والاستبدال والتكرار والقراءة المتقطعة والتوقف عند الخطأ وعدم التفريق صوتياً بين اللام القمرية واللام الشمسية، وعدم التفريق بين الأصوات المتشابهة مما يؤكد على فاعلية الإستراتيجية المستخدمة.

وفي مجال إستراتيجيات تدريس الصم قام حامد وإسماعيل (1991) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية التعلم بالاكتشاف في تدريس التلاميذ الصم في المرحلة الابتدائية مادة الرياضيات، ومعرفة أثر الإستراتيجية المستخدمة على تحصيل أولئك التلاميذ واتجاهاتهم نحو تعلم الرياضيات، وقد استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، وتضمنت العينة مجموعتين تجريبيتين (13) تلميذاً وتلميذة بسوهاج، و (4) تلاميذ بقنا، ومجموعة ضابطة مكونة من (15) تلميذاً وتلميذة بأسيوط، وقد طُبق عليهم اختباراً تحصيلياً قبلياً وبعدياً. وأشارت النتائج إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعتين التجريبيتين في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو تعلم الرياضيات، مما يؤكد فاعلية الإستراتيجية المستخدمة.

كما أجرى أبو هولا (2003) دراسة هدفها التحقق من فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في إكساب التلاميذ الصم للمفاهيم العلمية، ومعالجة المفاهيم البديلة لدى هؤلاء التلاميذ في مادة العلوم، وتحسين التفاعل الصفي بين التلاميذ. وتكونت عينة الدراسة من (20) تلميذاً وتلميذة من الصف

ثالثاً: الدراسات التي تناولت فاعلية استراتيجيات التدريس مـــع التلاميـــذ ذوي الإعاقـــة الفكرية :

قام كل من بوتلر وميلر ولي وبيرز (Butler, Miller,Lee, & Pierce, 2001) بتحليل الأدبيـــات والأبحاث التي أجريت في الفترة من (1989) إلى (1998) في مجال تدريس الرياضـــيات للتلاميـــذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة، وقد أظهرت نتائج البحوث التي تمت مراجعتها أن هناك تحـــولاً مـــن التركيز على المهارات الرياضية الأساسية إلى التركيز على الحسابات واستخدام إستراتيجية حل المشـــكلات في التدريس، كما وأن التدريس من خلال الأقران والتدريس المباشر وإجراء التأخير الزمني الثابت وسباقات الزمن (نسبة المسائل التي يتم حلها بدقة في الدقيقة) قد حسّنت من المهارات الرياضية لدى هؤلاء التلاميذ، من جهة أخرى أظهرت نتائج هذه الدراسة أن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية نجحوا مـــن خـــلال الـــتعلم باستخدام استراتيجيات النظرية المعرفية كالاكتشاف والاستقصاء والبحث، وأوصـــت الدراســـة بـــإجراء دراسات مماثلة تتناول الإستراتيجيات المستخدمة في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية وبرامج الدمج.

قامت دراسة ليندر (Lander,1971) علـــى تقيـــيم فاعليـــة برنـــامج تعليمـــي صـــممه راوس (Rouse,1963) والذي يعتمد على أسلوب "العصف الذهني"، حيث تم إدراجه ضمن المنهج اليومي لعينـــة من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم (EMR) في المدارس العادية وداخل المؤسســـات المهنيـــة، حيث تلقى التلاميذ (30) درساً بمعدل (3) دروس كل أسبوع وقام بتدريسهم ثلاثة معلمين. وقد تألفت عينة الدراسة من (62) تلميذاً، قسموا إلى (30) تلميذاً في المجموعة التجريبية و(32) تلميذاً في المجموعـــة الضابطة، وتم إخضاع التلاميذ للنموذج (أ) من اختبار تورانس للتفكير الإبداعي قبل تطبيـــق البرنـــامج ثم النموذج (ب) بعد تطبيق البرنامج. وأوضحت نتائج الدراسة تحسن تلاميذ المجموعة التجريبية بعد البرنامج فيما يتعلق بستة عوامل من عوامل الإبداع السبعة وهي: الطلاقة والمرونة والأصـــالة الشـــكلية والطلاقـــة والمرونة والأصالة اللفظية، من جهة أخرى لم يظهر أي تحسن في عامل التفاصيل الشكلية لدى التلاميذ.

وفي عام (1984) أجرى الزيلعي دراسةً هدفت إلى التعرف على اثر إستراتيجية التعلم المبرمج على تحصيل التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مادة القراءة للصف الأول بمعهد التربية الفكرية للبنين بجدة، وقد تم اختيار تلاميذ المعهد ليمثلوا المجتمع الأصلي للدراسة، وتم اختيار (30) تلميذاً من الصف الأول كعينة للدراسة والتي قسمت إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية متكافئتين في درجة الذكاء، والعمر الزمني ومستوى التحصيل، واعد الباحث الوحدة المبرمجة مراعياً خصائص الفئة وحاجاتها، وان تكون بلغة سهلة من واقع حياة التلاميذ اليومية، وتكونت الوحدة المبرمجة من إطارين مرتبطين ببعضهما ارتباطاً وثيقاً وهما: نص مسجل يشتمل على التوجيهات والتعليمات، والمادة المصاحبة وهي عبارة عن كتيب يشتمل على الكلمات موضوع الدرس مدعمة بالصور التوضيحية، ومتسلسلة بما يتماشى مع النص المسجل. وطُبق على المجموعتين اختبارين قبلي وبعدي واختباراً مؤجلاً بعد مضى أسبوع على انتهاء التجربة لقياس مدى الاحتفاظ لدى المجموعتين، وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي للوحدة والقدرة على تذكرها في الاختبار المؤجل، كما أظهرت النتائج أن استخدام التعليم المبرمج يوفر تعلماً أكفأ وزمناً أقل من التدريس العادي؛ حيث نجد أن الزمن الذي استغرقته المجموعة التجريبية في تعلم الوحدة (47) دقيقة بينما استغرقت المجموعة الضابطة (140) دقيقة لتعلم نفس الوحدة أي بنسبة (1 : 3) لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة بويل (Boyle,1996) إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية الخريطة الذهنية المعرفية على إدراك المقروء لدى التلاميذ ذوي الإعاقات البسيطة (ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وذوي صعوبات التعلم). وقد استخدم في هذه الدراسة المنهج التجريبي للعينة الواحدة وتم تطبيق البرنامج والاختبارين القبلي والبعدي على عينة مكونة من (30) تلميذاً، حيث ساعد تدريس التلاميذ باستخدام إستراتيجية الخريطة المعرفية على تزويدهم بسلسلة من الخطوات التي يمكن إتباعها لبناء خرائط ذهنية معرفية أثناء قراءتهم؛ كما استطاعوا إكمال الخرائط المعطاة بشكل مستقل ودقيق، وعلى الرغم من أن درجات أداء التلاميذ على الاختبار البعدي لم تظهر أي تغييرات حقيقية، كما أن التلاميذ لم يستخدموا الإستراتيجية الجديدة في الإختبارات، ولم يتمكنوا من نقل خبراتهم إلى موقف جديد؛ إلا أن الدراسة توصلت إلى أن التلاميذ ذوي الإعاقات البسيطة بمقدورهم تحسين قدرتهم على إدراك قراءتهم للنصوص القصيرة عند تدريسهم باستخدام هذه الإستراتيجية.

كما أجرى كل من ميركل وكولنز وشوستر وكرشمن- براون (Miracle, Collins, Schuster، & Grisham-Brown, 2001) دراسة مقارنة بين فاعلية تدريس الأقران والتدريس المباشر من خلال المعلم، وأثر إستراتيجية تدريس الأقران في اكتساب المعلومات والمحافظة عليها لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية،

قام سبنسر وبالبوني (Spencer & Balboni, 2002) بمراجعة نتائج الدراسات والأبحاث خلال ما يقرب من (30) عاماً حول إستراتيجية تدريس الأقران وقد أظهر تحليل الدراسات أن تدريس الأقران الذي قام به التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية يفيدهم كما يفيد التلاميذ العاديين، وأعطت الإستراتيجية الفرصة للتفاعل الإيجابي بينهم وبين العاديين الأمر الذي ساعد على تحسين اتجاهات العاديين نحوهم؛ كما أظهرت الدراسات فاعلية الإستراتيجية مع ذوي الإعاقة الفكرية بكل درجاته سواء أكان التلميذ معلماً أو متلقياً، في فصول عادية أو فصول خاصة، فقد نجح ذوي الإعاقة الفكرية كمعلمين للتلاميذ الأصغر سناً (عبر الأعمار)، كما نجحوا في تبادل أدوار كل من المعلم والمتعلم الأمر الذي زاد من ثقتهم بذاتهم وتقديرهم لها، وتمكنوا من أن يعلم كل منهم الآخر مهارات الحياة اليومية ومساعدة الذات وإجراء الإسعافات الأولية، كما ساعدت الإستراتيجية التلاميذ على مراقبة الذات وتحديد الأهداف كأساليب لتحسين المهارات الاجتماعية والأكاديمية، في حين ساعدت المعلم على استخدام وقت المخصص للتدريس بشكل أكثر فاعلية أثناء تقديم التدريس الفردي والمحافظة على التعلم وتزويد التلاميذ بالتغذية الراجعة الفورية، ويمكن القول إن تدريس الأقران تعد إستراتيجية يمكن الاستفادة منها بشكل ناجح في سد الحاجات الأكاديمية والاجتماعية لشتى التلاميذ.

ومن الدراسات المحلية الحديثة في هذا المجال دراسة الحارثي (2007) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية تدريس الأقران في إكساب التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة متوسطة بعض الكلمات الوظيفية ذات الأهمية في حياتهم، وقدرتهم على الاحتفاظ والتعميم. وقد استخدمت الباحثة (تصميم التقصي المتعدد) كمنهج لدراستها، وتكونت العينة من (6) تلاميذ (3ذكور، 3 إناث) من ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة تتراوح نسبة ذكاءهم بين (35 _55) وتتراوح أعمارهم بين (7 _11) قسموا إلى (3) مجموعات، في كل مجموعة تلميذان أحدهما مدرس والآخر متلقي. وقد قدمت الدراسة نموذجاً إجرائياً لكيفية استخدام إستراتيجية تدريس الأقران داخل الصف وأكدت نتائجها فعالية استخدام الإستراتيجية في إكساب التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة متوسطة الكلمات الوظيفية، وقدرتهم على الاحتفاظ بها وتعميمها، إذ استطاع جميع التلاميذ الوصول إلى المستوى المطلوب (نسبة الاستجابة الصحيحة 100%)، مما يؤكد فاعلية الإستراتيجية المستخدمة.

وقامت حامد (1994) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام الحاسوب في إكساب التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة بسيطة بعض المفاهيم الرياضية الأساسية مقارنة بالتدريس الصفي العادي. وقد تألفت عينة الدراسة من (40) تلميذاً وتلميذة منهم (24 ذكور – 16 إناث) تراوحت أعمارهم الزمنية

وفي دراسة قام بها كل من كارلي وهيتشكوك (Carly & Hitchcook, 2000) هدفت إلى معرفة اثر استخدام الحاسوب في تعليم المهارات الأكاديمية المبكرة، حيث استخدمت الطريقة التجريبية مع عينة مكونة من (5) أطفال يعانون من قصور واضح في المهارات الإدراكية واللغوية ومهارات السلوك التكيفي، وكانوا قد تلقوا خدمات التربية الخاصة من خلال غرف المصادر في مرحلة ما قبل المدرسة، وقد اختيرت المهارات الأكاديمية المبكرة مثل: الأشكال، والألوان، والأعداد، وقراءة معلومات بسيطة (كالاسم، رقم الهاتف، العنوان)، وأشارت النتائج إلى أن استخدام الحاسوب في تعليم المهارات الأكاديمية المبكرة كان له اثر ذو دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

كما قامت دياب (2001) بدراسة هدفت التعرف على الفروق في اكتساب التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة بسيطة مهارتي الجمع والطرح باستخدام الحاسوب بالمقارنة مع التدريس العادي. وقد تكونت عينة الدراسة من (28) تلميذاً وتلميذة من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعة تجريبية تُدرس من خلال الحاسوب، ومجموعة ضابطة تتلقى التدريس الصفي العادي. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد فاعلية إستراتيجية التدريس بالحاسب الآلي في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

وهدفت دراسة اونيل ودالتون (O'Neill & Dalton, 2002) إلى زيادة المهارات الإدراكية لطفل وطفلة من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة عند تعليمهم مهارات ما قبل القراءة، من خلال قصص مألوفة تعرض عليهم بالحاسوب مصورة وملونة بألوان جذابة مع صوت يحكي القصة، ثم يُطلب من الطفل أن يروي ما يرى في الصورة أمامه، واستمرت التجربة خمسة أسابيع، وأظهرت النتائج تحسن كبير في أداء الطفلين باستخدام الحاسوب.

وفي هذا السياق أجرت القحطاني (2004) دراسة هدفت إلى التعرف على الفروق في اكتساب التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية بدرجة بسيطة مهارة القراءة باستخدام الحاسوب مقارنة مع التدريس الصفي العادي. وتكونت عينة الدراسة من (60) تلميذة تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعة تجريبية تُدرس من خلال الحاسوب، ومجموعة ضابطة تتلقى التدريس الصفي العادي. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت الحاسوب في اكتساب مهارة القراءة.

وأجرى جونسون وديفيد (Johnson & David,1981) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في التحصيل الأكاديمي والتقبل الاجتماعي بين التلاميذ، وتكونت عينة

وأجرى كل من جاكوز وويلتون (Jacques & Wilton, 1997) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني على التقبل الاجتماعي من قبل التلاميذ العاديين نحو زملائهم من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وأثرها على التحصيل الدراسي لدى ذوي الإعاقة الفكرية، حيث تكونت عينة الدراسة من (24) تلميذاً من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة تتراوح أعمارهم بين (9—11) عاماً، ملتحقين ببرامج الدمج الملحقة بالمدارس العادية، نصفهم يدرس في فصول خاصة، والنصف الآخر يدرس في فصول عادية. وتم اختيار عينة عشوائية من التلاميذ العاديين للمشاركة في برنامج التعلم التعاوني التجريبي مع ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، بينما عمل بقية التلاميذ العاديين كمجموعة ضابطة. وقد أبدى التلاميذ العاديون في الفصول التجريبية تقبلاً اجتماعياً مرتفعاً لزملائهم من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بصرف النظر عن طبيعة بيئاتهم التربوية الخاصة السابقة، ولم يظهر هذا التقبل لدى التلاميذ العاديين في الفصول التي تضم المجموعة الضابطة. كما أكدت نتائج الدراسة على فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

ومن الدراسات المحلية والحديثة في هذا المجال دراسة (منصور، 2008) التي هدفت إلى التعرف علي فعالية التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي وبعض المهارات الاجتماعية (التواصل اللفظي، والعلاقات الاجتماعية، والمهارات المتعلقة بالمدرسة) لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة قوامها (12) تلميذاً من ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم من مدرسة الروضة الابتدائية بمدينة الرياض، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين، مجموعة تجريبية يتم تدريسها باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني، ومجموعة ضابطة تدرس بالأسلوب المعتاد، وتم تطبيق اختبار تحصيلي ومقياس تقدير المهارات الاجتماعية قبل وبعد الانتهاء من التدريس، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أفراد المجموعة التجريبية قد حققوا تقدماً في التحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعية عن أفراد المجموعة الضابطة مما يؤكد فعالية هذه الإستراتيجية مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

وأجرت وارجر (Warger,1990) دراسة اعتمدت التدخل المبني على الإجراءات السلوكية المعرفية ذات العلاقة بالمهارات الاجتماعية اللازمة للتوافق المهني للمراهقين ذوي الإعاقات البسيطة (الإعاقة الفكرية البسيطة، صعوبات التعلم، الاضطرابات السلوكية) وقد ركز البرنامج على النواحي التالية:

- استخدام إستراتيجيتي حل المشكلات ولعب الدور مع مجموعة من ذوي صعوبات التعلم.
- استخدام المراجعة السلوكية مع مجموعة أخرى من ذوي صعوبات التعلم.
- استخدام إستراتيجيتي حل المشكلات ولعب الدور مع مجموعة من ذوي الإعاقة الفكرية.
- استخدام إستراتيجيات مشتركة مع مجموعة أخرى من ذوي الإعاقة الفكرية.
- استخدام إستراتيجية لعب الدور ومراقبة الذات مع مجموعة من ذوي الاضطرابات السلوكية.
- استخدام جميع الإستراتيجيات مع جميع الفئات المختلفة.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية الإستراتيجيات المختلفة في تنمية المهارات الاجتماعية الخاصة بالعمل للمراهقين من فئات الإعاقة المختلفة، ووجود فروق دالة بين فئات الإعاقة الثلاث، حيث كان ذوي الإعاقة الفكرية أكثر المجموعات تحسناً عند تقييم نتائج البرنامج.

وهدفت دراسة لونجون (Longon, 1995) إلى معرفة مدى اكتساب وتعميم المهارات الاجتماعية لدى عينة من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة تم إدخالهم في برنامج عمل ولعب جماعي مع تلاميذ عاديين لمدة أسبوع، حيث تكونت عينة الدراسة من (12) تلميذاً تراوحت نسب الذكاء لديهم مابين (55- 72)، كما تراوحت أعمار التلاميذ مابين (12-17) سنة، وركزت إجراءات البرنامج على: نمذجة السلوك الاجتماعي المناسب (واقعياً أو فيلماً)، وإستراتيجية لعب الأدوار لممارسة السلوكيات المقبولة اجتماعياً، والتغذية الراجعة والحث (التلقين) بواسطة المدرب، والتعزيز الاجتماعي. واستغرقت فترة المتابعة (6) أسابيع بعد تطبيق البرنامج، وأشارت نتائج الملاحظة البعدية للسلوك الاجتماعي إلى: وجود فروق دالة بين مجموعة برنامج العمل ومجموعة برنامج اللعب الجماعي في اكتساب المهارات الاجتماعية، حيث كانت المهارات المكتسبة من خلال اللعب أفضل، من جهة أخرى لم يقوم التلاميذ بتعميم المهارات الاجتماعية المكتسبة في فترة المتابعة.

أما دراسة غوني والمراغي (1995) فقد هدفت إلى التعرف على أثر تدريس برنامج مقترح باستخدام العروض العملية من خلال الدوائر التلفزيونية المغلقة على تحصيل التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مادة العلوم، وقد أجريت التجربة على تلاميذ معهد التربية الفكرية بالمدينة المنورة، حيث تم تدريسهم باستخدام العروض العملية من خلال الدوائر التلفزيونية المغلقة التي تقوم على الشرح والتكرار، وممارسة أنشطة العلوم الحسية بصورة مبسطة ليتمكنوا من خلالها من فهم أساسيات العلوم. وأظهرت نتائج الدراسة

وأجرت واتلي (Whatley, 2006) دراسة هدفت إلى تقييم فاعلية برنامج يقوم على استخدام إستراتيجية لعب الأدوار في تنمية الوعي بالذات ومفهومها لدى (13) تلميذاً من ذوي الإعاقات التعلمية البسيطة (ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وذوي صعوبات التعلم) في جميع المراحل الدراسية، حيث طبقت عليهم (7) دروس ركزت على تعليم التلاميذ ما يتعلق بإعاقاتهم من خلال التدريب على: مفهوم الذات واكتشافها وحل المشكلات ومهارات السلوك التكيفي. فحينما يستطيع التلميذ فهم ذاته يصبح من السهل عليه أن يتصالح مع قدراته من ناحية ونقاط ضعفه من ناحية أخرى ويصبح مستعداً بشكل أفضل لمسايرة التحديات التي تواجهه في المدرسة والمنزل والبيئات الأخرى. وقد استخدم في هذه الدراسة المنهج التجريبي للعينة الواحدة وتم تطبيق الاختبار القبلي والبعدي باستخدام مقياس هارس (Harris)، كما أستخدم في البرنامج نصوصاً لمساعدة التلاميذ على فهم صعوبات التعلم لديهم وفهم اختلافهم عن الآخرين؛ ورغم أنها ليست نصوصاً تعليمية إلا أن الدروس سعت إلى سد حاجة هؤلاء التلاميذ إلى الإرشاد والدعم والتشجيع والتوجيه عن طريق توفير مجموعة من التدريبات الخاصة بنمط إعاقاتهم. وقد بُنيت هذه الدروس على أساس تحديد الأهداف، وتقييم التلاميذ، وتشجيعهم على لعب الأدوار في مواقف تفاعلية قابلة للتطبيق في مواقف الحياة الواقعية، وهذه الأدوار تتضمن التفاعل بين المعلم والتلميذ أو التلميذ وزميله،كما تتضمن ردود فعل سلبية وإيجابية مع تزويدهم بالتغذية الراجعة لكل دور، ومساعدتهم على التعميم، وتقييم تحصيلهم النهائي. وقد كشفت نتائج الدراسة عن حدوث تحسن ملحوظ لدى التلاميذ في مفهوم الذات على عبارات مقياس هارس (Harris)،كما أظهرت ملاحظات المعلم ارتفاع الوعي بالذات لديهم.

وأجرت برغوث (2008) دراسة لتحقق من فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية الاكتشاف الموجه في إكساب التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بعض المهارات الرياضية مثل (الترتيب- التصنيف – الأحجام- الأشكال – الأعداد... الخ)، وقدرتهم على الاحتفاظ بها وتعميمها. وقد أعدت الباحثة لهذا الغرض مقياساً لتحديد المهارات الرياضية لدى التلميذ ذو الإعاقة الفكرية، واستخدمت المنهج التجريبي للعينة الواحدة ذات التطبيق القبلى والبعدى، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدى على مقياس المهارات الرياضية لصالح القياس البعدى، مما يدل على ارتفاع مستوى المهارات الرياضية عند هؤلاء التلاميذ بعد تطبيق البرنامج، الأمر الذي يؤكد فاعلية الإستراتيجية المستخدمة.

وهدفت دراسة قوفين و ديومان (Guven & Duman, 2007) إلى الكشف عن فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم القائم على المشروع في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. واستخدم الباحثان (تصميم التقصي المتعدد) كمنهج للدراسة، وتكونت العينة من (7) تلاميذ (3 ذكور، 4 إناث) من المجموعة العمرية مابين (6ـ7) سنوات تم اختيارهم لهذه الدراسة التجريبية من فصول التربية الفكرية الملحقة بإحدى المدارس الابتدائية في إسطنبول، وقد استغرقت الدراسة أكثر من (6) حصص يومياً لمدة أسبوعين ونصف تقريباً؛ والتي هدفت إلى تدريب التلاميذ على التمييز بين أنواع الحلوى التي تباع في محلات الحلويات، ومعرفة العمال الذين يعملون في تلك المحلات والأدوات التي يستخدمونها، كما هدفت الدراسة إلى تدريب التلاميذ على مهارات البيع والشراء. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى حصول التلاميذ على درجات أداء مرتفعة في الاختبار البعدي أفضل من أدائهم في الاختبار القبلي للتجربة، كما استطاع التلاميذ الاحتفاظ بما تعلموه في هذا المشروع، وقد أكدت الدراسة على فعالية إستراتيجية التعلم القائم على المشروع وأهميته بالنسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة حيث يمكنهم ذلك من تعميم ما تعلموه في المواقف الاجتماعية الجديدة، مما يساعدهم على التنشئة الاجتماعية السليمة بالعمل على تكامل المدرسة والمجتمع، كما أوصت الدراسة باستخدام هذا الإجراء داخل الفصول لدعم العملية التعليمية لهؤلاء التلاميذ ودراسة الأشياء المحيطة بهم.

ثالثاً:الدراسات التي تناولت المعوقات التي تحول دون استخدام المعلمين لبعض استراتيجيات التدريس:

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسات بوجه عام في نواحي منها: تحديد المنهج المناسب لموضوع الدراسة، وإعداد بنود المحور الثاني لأداة الدراسة وضبطها وتطبيقها، والوقوف على أساليب المعالجة الإحصائية المناسبة للبحث الحالي، وتدعيم الإطار النظري والاستفادة من المصادر والمراجع التي جاءت في تلك الدراسات.

إن أقدم الدراسات في مجال الكشف عن واقع استراتيجيات التدريس المستخدمة مع ذوي الإعاقة الفكرية حسب علم الباحثة ما قام به السرطاوي (1994) حيث أجرى دراسةً هدفت إلى الكشف عن استراتيجيات التدخل المستخدمة من قبل معلمي كل من المدارس العادية ومعاهد التربية الخاصة في منطقة الرياض التعليمية، وقد ركزت الدراسة على مدى استخدام هذه الاستراتيجيات وفيما إذا كان هناك اختلاف في استخدام هذه الاستراتيجيات باختلاف المدرسة والمؤهل والخبرة. وتم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (202) معلماً منهم (126) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية و(76) معلماً من معلمي

كما أجرى العثمان (1995) دراسة مهمة هدفت إلى رصد مشكلات منهج مرحلة التهيئة مصنفة على أربعة محاور (الأهداف، المحتوى، المعلم وطرائق التدريس، التقويم)، حيث أجرى استطلاعاً لرأي (98) من معلمي التربية الفكرية و(6) من الموجهين التربويين بمدينة الرياض، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن أهم مشكلات منهج مرحلة التهيئة المتعلقة بالمعلم وطرائق التدريس كانت: قلة الدورات التدريبية الخاصة برفع كفاءات المعلمين، وعدم وجود متابعة مستمرة لاحتياجات المعاهد من قبل مسئولي الوسائل بإدارة التعليم، وعدم توفر الكتب والمراجع التي تتضمن استراتيجيات التدريس جديدة ذوي الإعاقة الفكرية، وكثرة عدد الطلاب في الفصل لا تمكن معظم معلمي التربية الخاصة من استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة، وندرة الوسائل التعليمية المناسبة للتدريس في معاهد التربية الفكرية، وعدم صلاحية البيئة المكانية لتنفيذ التدريس (مباني ـــ صالات ـــ ملاعب ـــ حدائق)، وإهمال جانب الخبرات النشطة (التعلم عن طريق اللعب)، أما أهم مشكلات منهج مرحلة التهيئة المتعلقة بالمحتوى فتمثلت في: أنه لا يواكب التجديد والتطوير في مجال التربية الخاصة، وبقاءه مدة طويلة دون تطوير، وعدم ربط الخبرات التي يتضمنها بمواقف الحياة اليومية، وكون بعض الموضوعات لا تتناسب مع المستوى العقلي للتلاميذ.

وهدفت دراسة الصمادي والسرطاوي والحيلواني والقريوتي (2001) إلى التعرف على مدى فاعلية مراكز التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة، حيث طبقت الدراسة على جميع المراكز الحكومية والتطوعية وعددها (8) مراكز، واشتملت العينة على جميع مدراء تلك المراكز و(82) معلماً ومعلمة. وقد كشفت نتائج الدراسة إلى المشكلات التي تحد من فاعلية التدريس من وجهة نظر المعلمين ومن ذلك استخدام استراتيجيات التدريس المتنوعة مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة كانت كالآتي مرتبة حسب أهميتها: التباين في قدرات التلاميذ، وكثرة عددهم في الصف، وغيابهم المتكرر، والمشكلات السلوكية لدى التلاميذ. أما أهم المشكلات والتي تتعلق بالمعلمين فكانت: نقص الدورات التدريبية وإن وجدت فإنها تتسم بالنظرية أكثر من التطبيق، وعدم التخصص في التربية الخاصة، ونقص خبراتهم في مجال الإعاقة ونقص

وفي هذا السياق هدفت دراسة (وهبة،2008) إلى الكشف عن جوانب القصور في عناصر العملية التعليمية في مدارس التربية الفكرية بمحافظة سوهاج، ومن ثم تقديم تصور مقترح لكيفية تطوير تلك المدارس في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة لتربية وتعليم ذوي الإعاقة الفكرية؛ حيث تم تطبيق استمارة مسح مدرسي بغرض التعرف على واقع المباني والتجهيزات والإمكانات المتوفرة بهذه المدارس والكشف عن جوانب القصور؛ كما تم إجراء استطلاعاً لرأي (270) من أولياء الأمور والمعلمين والمدراء والموجهين التربويين والأخصائيين (الاجتماعيين والنفسيين) بمدارس التربية الفكرية في محافظة سوهاج وعددها (4) مدارس موزعة على (4) مدن مختلفة هي: سوهاج، وطهطا، وشطورة، وجرجا.

وقد أظهرت نتائج الدراسة قصور عناصر العملية التعليمية في تلك المدارس والمتمثلة في: المناهج والمقررات الدراسية، والتقنيات والوسائل التعليمية، والتقويم، والمباني المدرسية والبيئة الصفية والتجهيزات، والاستراتيجيات التدريسية حيث أظهرت نتائج الدراسة عدم اتجاه المعلمين إلى استخدام استراتيجيات حديثة وغير تقليدية تساعد في تعليم التلاميذ بشكل فعال، من جهة أخرى أظهرت نتائج الدراسة أن هناك عده عوامل تقف خلف القصور في استخدام استراتيجيات التدريس لعل من أهمها: المعلم نفسه وأسلوب إعداده وتدريبه وعدم امتلاكه لمهارات استخدام استراتيجيات التدريس المختلفة مع تلاميذه المعاقين فكرياً، وخوفه من الإخلال بنظام الفصل نتيجة تطبيق طريقة تدريس جديدة، وعدم وضوح الأهداف لدى كثير من العاملين بتلك المدارس، وصعوبة المناهج والمقررات الدراسية مقارنة بمستوى التلاميذ، ووجود تلاميذ يعانون من إعاقات عقلية شديدة أو مزدوجة داخل الفصول، ووجود قيود إدارية تحد من عمل المعلمين والعاملين داخل المدرسة، وسلبية أولياء أمور التلاميذ وعدم تعاونهم مع المعلمين بالقدر المناسب، وجمود خطة الدراسة بمدارس التربية الفكرية وعدم مسايرتها للاتجاهات المعاصرة لتعليم المعاقين فكرياً، وقلة الحوافز والمكافآت للمعلمين، من جهة أخرى أوصت الدراسة بضرورة توظيف الاستراتيجيات التدريسية الحديثة في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ومنها: التعلم التعاوني، وتدريس الأقران والمناقشة والعصف الذهني، والتقليد والمحاكاة، وإستراتيجية المشروع، والتعلم باللعب وتمثيل الأدوار، والممارسة العملية، والتعلم الذاتي والتدريس من خلال القصة.

وحاولت دراسة جادك (Gadke,2001) تحديد مدى معرفة معلمي التعليم العام بأفضل الإستراتيجيات التدريسية المستخدمة في فصول الدمج الملحقة بالمدارس العادية، كما سعت الدراسة إلى معرفة مدى استخدام تلك الاستراتيجيات من قبل المعلمين، وشملت تلك الإستراتيجيات: (التدريس الجماعي، وإستراتيجية تدريس الأقران، وإستراتيجية التعلم التعاوني)، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين بوجه عام كانوا على دراية بالإستراتيجيات التدريسية التي أثبتت الأبحاث فعاليتها، فضلاً عن قيامهم باستخدامها، من جهة أخرى أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى إلى اختلاف متغير التدريب لصالح المعلمين الذين تلقوا التدريب المناسب من خلال حضور ورش العمل والندوات في مجال الإستراتيجيات التدريسية.

كما هدفت دراسة هارتمان (Hartman,2003) إلى التعرف على مدى معرفة وتطبيق معلمي التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة (أثناء الخدمة) والمعلمين المتدربين (ما قبل الخدمة) لأفضل الممارسات التدريسية والتربوية عند التعامل مع التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة وتلبية احتياجاتهم في مدارس الدمج. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين يملكون قاعدة معرفية جيدة عن أفضل الممارسات التدريسية، كما ركزوا على أهمية التعلم التعاوني، والتعاون بين العاملين، وبناء وتعديل السلوك كأكثر الممارسات فعالية، من جهة أخرى أشارت نتائج الدراسة إلى أن الإعداد التربوي الجامعي قبل ممارسة المهنة كان ذا تأثير إيجابي على فعالية التدريس.

وفي مجال الكشف عن واقع استراتيجيات التدريس المستخدمة في مدارس التعليم العام كانت دراسة برقو (1983) من أقدم الدراسات التي وجدها الباحثة, حيث هدفت إلى تقييم استراتيجيات التدريس العامة المتبعة في المدارس المتوسطة للبنين بمدينة الرياض، والتعرف على الاستراتيجيات غير المستخدمة ومعوقات استخدامها، وتوفير أداة مقبولة لتقييم استراتيجيات التدريس المتبعة في المدارس. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي من خلال استبانه موجهه إلى معلمي المتوسطة ومديريها ووكلائها، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الاستراتيجيات المستخدمة هي المحاضرة، المناقشة، الأسئلة، الاستقراء، القياس، التجارب المعملية، العرض العملي، وأن الاستراتيجيات غير المستخدمة هي: حل المشكلات، والمشروع، والوحدات، إعداد التقارير، وإستراتيجية تمثيل الدور، التعلم المبرمج، التدريس المصغر والاستكشاف. كما أشارت النتائج إلى أهم معوقات الاستخدام وهي: عدم إلمام المعلمين باستراتيجيات التدريس العامة ولاسيما الحديثة منها. وكثرة نصاب حصص المعلم وطول المقررات واهتمام الإدارة المدرسية بإتمام المقرر أكثر من الاهتمام بنوعية الإستراتيجية وأن التنظيم الحالي للمنهج لا يساعد على تطبيق كثير من الاستراتيجيات الحديثة والتي تحتاج إلى زمن أطول من زمن الحصة الحالية، كما

كما هدفت دراسة (معوضه ، 1989) إلى التعرف على أهم المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي مادة الجغرافيا في المدن التالية: (مكة المكرمة والطائف وجدة) لاستراتيجيات التدريس الحديثة. وقد أُعد لهذا الغرض استبانه وزعت على (153) موجهاً ومديراً ومعلماً، حيث توصلت الدراسة إلى النتائج التالية وهي: عدم كفاية الإعداد التربوي تطبيقياً ونظرياً في مجال استخدام استراتيجيات التدريس أثناء الدراسة الجامعية، وضعف التدريب أثناء الخدمة، وعدم توفر البيئة الصفية الملائمة ونقص الوسائل والإمكانيات اللازمة ومطالبة الموجه التربوي ومدير المدرسة بإنهاء المقرر دون الاهتمام بالإستراتيجية المستخدمة في تقديمه، وكثرة عدد التلاميذ وزيادة نصاب المعلم وطول المادة المقررة.

وفي دراسة أجراها السدحان (2005) على عينة قوامها (188) معلماً من معلمي مقرر التجويد بالمرحلة الابتدائية لمعرفة الاستراتيجيات والأساليب التدريسية المستخدمة من قبلهم ومعوقات الاستخدام، أظهر تحليل النتائج أن المعلمين يعتمدون على طريقة الإلقاء ومزج الإلقاء بالاستجواب وإستراتيجية الممارسة والبيان العملي بدرجة كبيرة في تدريس مقرر التجويد بالمرحلة الابتدائية. كما أوضحت نتائج الدراسة أن اقل استراتيجيات التدريس استخداماً من قبل المعلمين هي الاستراتيجيات الحديثة مثل: التعلم التعاوني، وتدريس الأقران، والتعلم حتى الإتقان، والمسابقات، والعصف الذهني، وحل المشكلات، والتعلم الذاتي من خلال صحائف الأعمال، وتمثيل الدور؛ في حين أن إستراتيجية التدريس بالحاسب الآلي لا تُستخدم إطلاقاً من قبل عينة الدراسة، كما أظهرت نتائج الدراسة أن أهم المعوقات التي تحد من استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس مقرر التجويد بالمرحلة الابتدائية هي: كثرة أعداد التلاميذ في الفصل الواحد وكثرة أعباء المعلم التدريسية وعدم توفر المواد التعليمية اللازمة التي يمكن توظيفها في نطاق هذه الاستراتيجيات وقلة الحوافز المادية والمعنوية لمن يبدع أو يتميز من المعلمين وضعف التركيز على الاستراتيجيات الحديثة في برامج تأهيل وإعداد المعلمين في الكليات التربوية وقلة الدورات التدريبية أثناء الخدمة في مجال استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة وحاجة هذه الاستراتيجيات إلى جهد كبير من المعلم من حيث التخطيط والإعداد التنفيذ وقصور أدلة المعلمين في توضيح كيفية استخدام هذه الاستراتيجيات في التدريس.

وسعت دراسة (بدر، 2006) إلى الكشف عن استراتيجيات تدريس الرياضيات في مدارس البنات في مكة المكرمة في مختلف المراحل الدراسية، ومدى مواكبتها للعصر الحديث من وجهة نظر موجهات ومعلمات الرياضيات، والطالبات– المعلمات. وعليه تم تطبيق الاستبانه على جميع موجهات الرياضيات في مكة المكرمة (20موجهة)، ومجموعة من معلمات الرياضيات بالمدارس الحكومية في مكة

ومن الدراسات الحديثة في هذا المجال دراسة (الحمزي، 2008) التي هدفت إلى التعرف على درجة استخدام معلمي المرحلة المتوسطة بمنطقة جازان التعليمية لاستراتيجيات التدريس الحديثة، والكشف عن الصعوبات التي تواجههم عند استخدامها, وتكونت عينة البحث من (78) مشرفاً، و(497) معلماً، وقد دلت نتائج الدراسة في جانب الاستخدام أن استراتيجيات التدريس التقليدية (الإلقاء – المحاضرة) تستخدم بدرجة كبيرة، كما دلت النتائج على أن التعلم الذاتي وحل المشكلات والتعلم بالاكتشاف والعصف الذهني والتعلم التعاوني تستخدم بدرجة متوسطة إلى ضعيفة، كما دلت النتائج أيضاً على أن إستراتيجية (تمثيل الدور) تستخدم بدرجة ضعيفة. من جهة أخرى أظهرت نتائج الدراسة أن من ابرز صعوبات استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة تمثلت في: نقص التجهيزات والوسائل التعليمية اللازمة التي يمكن توظيفها عند استخدام تلك الاستراتيجيات، إضافة إلى كثافة المحتوى بحيث يصعب تغطيته مع قلة الوقت المخصص لممارسة الأنشطة التي تتطلبها تلك الاستراتيجيات مع حاجتها إلى الكثير من الوقت والجهد،كما أن تنظيم البيئة الصفية غير المناسب وكثافة أعداد الطلاب في الصف الواحد بالإضافة إلى زيادة النصاب التدريسي للمعلمين وتكليفهم ببعض الأعمال الإدارية لا يساعد المعلم على استخدام مثل تلك الاستراتيجيات، إلى جانب قصور الإعداد التربوي المعلمين قبل الخدمة وقصور تدريبهم أثناء الخدمة على استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة.

كما حاولت دراسة (سلامة ، 1995) التعرف على أهم الصعوبات التي تواجه المعلم وتحول دون فعاليته في التدريس ومن ذلك التنويع في استخدام الاستراتيجيات التدريسية, وقد بلغت عينة البحث (845) معلم من مناطق متفرقة من شمال الأردن هي المفرق وعجلون وإربد وذلك من خلال إجابتهم على سؤال مفتوح يطلب منهم تحديد الصعوبات وبعض المقترحات المستقبلية لتلافيها، وأظهرت نتائج الدراسة أن أهم الصعوبات تمثلت في: عدم تعاون البيت مع المدرسة وكثرة نصاب المعلم، وكثرة عدد تلاميذ الصف، وقلة الأدوات والوسائل والأجهزة وقلة الرواتب وعدم توفر الحوافز وصعوبة ضبط سلوكيات

وفي دراسة أجريت في محافظة الإحساء قام (القحطاني،2005) باستطلاع آراء معلمي الصفوف الأولية والمشرفين التربويين حول المشكلات التدريسية لدى معلم الصفوف الأولية والتي تعيقه عن أداء عمله بالصورة المرضية، وقد تكونت عينة الدراسة من (400) معلماً و(30)مشرفاً، وتوصل الباحث إلى أن أهم المشكلات التدريسية التي يواجهها معلم الصفوف الأولية والمتعلقة باستراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية مرتبة بشكل تنازلي كانت: صعوبة الابتكار والتجديد في استراتيجيات التدريس للصفوف الأولية، وعدم وجود دليل للمعلم يساعده في اختيار أنسب استراتيجيات التدريس، وثقل العبء التدريسي مما يعيق استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة، وصعوبة اختيار إستراتيجية التدريس المناسبة لتحقيق أهداف الدرس، وطبيعة الموضوعات المقررة التي لا تساعد في تنويع استراتيجيات التدريس، وضعف معرفة معلم الصفوف الأولية باستراتيجيات التدريس الحديثة، وعدم توافر الوسائل التعليمية بصورة كافية.

ومن الدراسات التي سعت للكشف عن معوقات استخدام إستراتيجية بعينها, ما قام به مكاو (Maccaw, 1980) حيث أجرى دراسة بهدف تحديد مستوى الاتجاهات نحو استخدام البيئة في التدريس على عينة مكونة من (102) من معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية في جميع التخصصات بمدينة كولمبس الأمريكية، وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام معلمي التربية الخاصة بالمرحلة الابتدائية للرحلات الميدانية التعليمية أكثر من زملائهم الآخرين في التخصصات الأخرى، كما أبدى المعلمين (عينة الدراسة) رغبتهم في حضور برامج تدريبية في كيفية الاستفادة من البيئة في التدريس. كما أظهرت نتائج الدراسة بعض المعوقات التي تحول دون استخدام المعلمين للرحلات الميدانية في التدريس ومنها: مشكلة المواصلات، وعدم تحمل إدارات التعليم مسئولية القيام بتلك الرحلات، وعدم إيمان الأهالي بأهمية الرحلات، وكثرة أعباء المعلمين، وقلة الأماكن التي يمكن زيارتها، وتخوف المعلمين من تعرض سلامة التلاميذ للخطر.

وفي هذا السياق هدفت دراسة (العيوني، 2000) إلى تحديد مستوى الاتجاه نحو الرحلات العلمية، ومعوقات استخدامها في تدريس العلوم لدى معلمي العلوم في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بمدينة الرياض، وقد تكونت عينة الدراسة من (318) معلماً من معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية و(187) معلماً من معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة. وقد أظهرت نتائج الدراسة امتلاك معلمي العلوم في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة اتجاهاً إيجابياً عالياً إلى متوسط نحو الرحلات العلمية. كما كشفت الدراسة أن معوقات الاستخدام تمثلت في الآتي: عدم توفير المدرسة للنفقات التي يحتاجها المعلم للقيام بالرحلة الميدانية العلمية، وكثرة عدد التلاميذ، وعدم توفر دليل للأماكن والمنشآت التي يمكن زيارتها، وثقل العبء التدريسي للمعلم، وصعوبة تقييم أداء التلاميذ خلال الرحلة، والخوف من تعرض التلاميذ للمخاطر أثناء الرحلة،

وحاولت دراسة الجهني (1995) معرفة أهم المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي المواد الاجتماعية إستراتيجية لعب الأدوار في تدريس تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد تم تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة التي بلغت (120) معلماً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أهم معوقات استخدام معلمي المواد الاجتماعية إستراتيجية التدريس من خلال لعب الأدوار كانت: زيادة نصاب المعلم من الحصص، وضيق الصفوف الدراسية، وعدم توفر الإمكانات اللازمة، وضيق وقت الحصص الدراسية وقلة عددها، وطول المقرر الدراسي ومطالبة المشرف والمدير بإنهائه.

كما حاولت دراسة المطيري (2005) الكشف عن أهم معوقات استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد بلغ حجم العينة (188) معلماً و(54) مشرفاً تربوياً، وقد خلصت نتائج الدراسة أن (23.6%) من أفراد عينة الدراسة يستخدمون هذه الإستراتيجية، بينما استجاب (76.4%) من أفراد عينة الدراسة أنهم لا يستخدمون هذه الإستراتيجية، فيما ذكر (32) معلماً أنهم لا يعرفونها أصلاً. كما أظهرت نتائج الدراسة أن أهم معوقات استخدام معلمي العلوم الشرعية إستراتيجية التعلم التعاوني كانت: اعتماد المعلم على الإلقاء، وعدم كفاية الإعداد التربوي للمعلم تطبيقياً ونظرياً في مجال استخدام استراتيجيات التدريس أثناء الدراسة الجامعية، وضعف التدريب أثناء الخدمة، وعدم اقتناع المعلم بجدوى هذه الإستراتيجية، وعدم إتقانه مهارات التخطيط للدروس التعاونية، وعدم امتلاكه مهارات تشكيل المجموعات التعاونية، وعدم توفر البيئة الصفية الملائمة ونقص الوسائل والإمكانيات اللازمة، وكثرة عدد تلاميذ الصف، وصعوبة ضبط سلوكيات التلاميذ غير المرغوبة، والضعف العام للتلاميذ وعدم رغبتهم في الدراسة، وعدم اقتناع الإدارة المدرسية واعتقادها أن هذه الإستراتيجية تتنافى مع الانضباط الصفي.

وقد أجرى هارون (2007) دراسةً نظريةً هدفت إلى وضع نموذج لإستراتيجية مقترحة لتدريس وتدريب التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وذلك لمساعدة معلمي ومعلمات التربية الفكرية على وضع تصوراتهم الخاصة أثناء تخطيطهم وتنظيمهم لعملية تعليم تلاميذهم من ذوي الإعاقة الفكرية. وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي في إبراز الملامح الأساسية لنموذج التدريس المقترح، حيث قدم – معتمداً على التطبيقات التربوية المستخلصة من مبادئ التعلم الإشراطي – وصفاً وافياً للإجراءات التعليمية التي يجب أن يتخذها معلم التربية الفكرية لمساعدة تلاميذه ذوي الإعاقة الفكرية في مواجهة الصعوبات والمشكلات التي

أما عبد الله (2003) فقد قام بدراسة هدفت إلى تحليل محتوى الخطط والبرامج التربوية الفرديـــة المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية، واستراتيجيات تعليمهم المطبقة في معاهد التربية الفكرية والفصول الملحقـــة بالمدارس العادية بمناطق جنوب المملكة العربية السعودية. وتألفت العينة مـــن (83) معلمـــاً وأخصـــائياً. وأشارت النتائج إلى أن معلمي التربية الفكرية يطبقون الخطة الفردية (IEP) بعناصرها المختلفـــة: التقيـــيم الأولي للطفل، المعلومات العامة، الفحوص الطبية عند الحاجة إليها، والأهداف التربوية(العامة) والســـلوكية (الخاصة)، أما بالنسبة لتنفيذ الخطة التربوية الفردية فقد تبين ضعف مشاركة الأهل في مساعدة المختصـــين على تنفيذها، ومن جانب استراتيجيات التدريس المستخدمة فقد أظهرت نتائج الدراسة أن الاستراتيجيات الأكثر استخداماً من قبل معلميهم هي: تحليل المهام، والتلقين اللفظي، وإجراءات تعديل السلوك.

كما أجرى الصمادي والنهار (2001) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى إتقان معلمـــي التربيـــة الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة لمهارات التدريس الفعال. ومدى الاختلاف في مستوى إتقان هذه المهارات تبعاً لمتغير الجنس والمؤهل والخبرة، وقد تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة (96) معلماً ومعلمـــة. وأظهرت نتائج الدراسة أن المهارات العامة المتعلقة بالتخطيط والتنفيذ والتقييم متوفرة بشكل جيد وإن ظهر أن إتقان مهارات التنفيذ تفوق مهارات التخطيط والتقييم، كما أظهرت النتائج أن مستوى إتقان المعلمات لكل المهارات المتعلقة بالتخطيط والتنفيذ والتقييم أعلى من المعلمين، وأن المعلمين الحاصلين علـــى درجـــة البكالوريوس أكثر إتقاناً من حملة الدبلوم المتوسط،كما أن المعلمين الذين تزيد خبرتهم عن سبع ســـنوات أكثر إتقاناً ممن تقل خبرتهم عن سبع سنوات.

حاولت دراسة بن طالب الوطنية (2003) الكشف عن مـــدى تـــوفر التقنيـــات التعليميـــة، واستخدامها وإنتاجها، وتحديد المعوقات التي تحد من استخدامها في التدريس بمعاهد التربيـــة الفكريـــة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: نـــدرة استخدام المدرسين للتقنيات التعليمية، وافتقار المعاهد للتقنيات التعليمية الملائمة، وقلة إنتـــاج المدرســـين للتقنيات التعليمية الملائمة، وقلة برامج تدريب المعلم على استخدام وإنتاج التقنيات التعليمية أثناء الخدمـــة، وعدم توفر المواد الخام اللازمة لصنع التقنيات التعليمية، وصعوبة نقل الأجهزة إلى الفصول.

وفي هذا السياق أجرت (بوحيمد، 2006) دراسة للكشف عن مدى توافر مهارات استخدام التقنيات التعليمية من قبل معلمات معاهد التربية الفكرية بمدينة الرياض. وتم تطبيق الدراسة على (124) معلمة من معلمات التربية الفكرية وتوصلت هذه الدراسة إلى أن المعلمات يستخدمن التقنيات التعليمية وعددها (26) بدرجة متوسطة وأن هناك معوقات تحول دون استخدام معلمات معاهد التربية الفكرية للتقنيات التعليمية، ومن أهمها (الإجراءات المالية التي تحول دون تأمين التقنيات التعليمية – عدم توافر المواد الخام لإنتاج التقنيات التعليمية).

وأجرى مسعود (2005) دراسة هدفت إلى التعرف على الأدوار الفعلية التي يقوم بها المعلمون في معاهد وبرامج التربية الخاصة ومقارنتها بالأدوار التي يجب أن يقوموا بها بناءً على برنامج إعدادهم الأكاديمي قبل التحاقهم بالعمل من وجهة نظر المعلمون أنفسهم، وكذلك التعرف على أهم الصعوبات التي تقف في طريق قيامهم بالأدوار المتوقعة واحتياجاتهم التدريبية. وقد أسفرت نتائج الدراسة أن المعلمين يولون الأهمية إلى تدريس المهارات السلوكية والاجتماعية قبل تدريس المهارات الأكاديمية. كما أوضحت الدراسة أن أهم الصعوبات تمثلت في الاختلاف بين واقع العمل المدرسي وبرنامج الإعداد الجامعي، وقد عبر المعلمون عن حاجتهم الماسة إلى مجموعة من البرامج التدريبية في مجال الإستراتيجيات التدريسية الفعالة مع ذوي الحاجات الخاصة وإدارة مؤسسات التربية الخاصة.

وقامت المنيع (2001) بدراسة هدفت إلى تقويم محتوى كتاب القراءة للصف السادس الابتدائي لمعاهد التربية الفكرية للبنات. وقد توصلت نتائج الدراسة أن الكتاب في حاجة إلى التطوير حيث أن موضوعات محتوى الكتاب قديمة، وتحتاج إلى تجديد في تدرج عرض المفاهيم العلمية، كما أنه لم يجر عليه تعديل منذ طباعته عام (1988)، و أظهرت نتائج الدراسة أن أهداف المقرر لم توضع أساساً للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية بل تخص الصف السادس بنين وتماثل أهداف الصف الرابع بنين من حيث مناسبتها لمستوى التلميذات العقلي، إلى جانب عدم صياغتها بلغة واضحة وقابلة للقياس لكل من المعلمة والتلميذة، كما أن إخراج وطباعة الكتاب لا تتناسب مع خصائص التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية. وقد حقق الكتاب (12) معياراً من معايير تقويم المنهج سواء المتعلقة بالأهداف أو المحتوى أو التقويم بينما أخفق الكتاب في تحقيق (43) معياراً.

وهدفت دراسة (Hawsawi,2002) التعرف على إدراك المعلمين العاملين مع ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة لمهارات الاستخدام التقني للحاسب الآلي في التدريس، والتعرف على أهم المعوقات التي تواجه المعلمين والتلاميذ عند استخدامهم لهذه التقنية. وقد اشتملت عينة الدراسة من (17) معلماً في (12) مدرسة تمثل المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية في ثلاث مدن تقع في الشمال الغربي من الولايات المتحدة الأمريكية، وقد اتبع الباحث الأسلوب الكيفي في البحث، وقام بتصميم بطاقات ملاحظة ومقابلة كل

وسعت دراسة التويجري (2007) إلى الكشف عن دور المهنيات في تفعيل المشاركة الأسرية في العملية التعليمية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، من خلال الكشف عن مفهوم المشاركة الأسرية وأشكالها ومعوقاتها من وجهة نظر عينة من المهنيات بلغت (110) معلمة وأخصائية خدمات مساندة في معاهد وبرامج التربية الفكرية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن أشكال المشاركة الأسرية سلبية ودون المستوى المطلوب.

هدفت دراسة القمش (2004) إلى إعداد برنامج تدريبي أثناء الخدمة لرفع كفاءة معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية العاملين في مدارس ومراكز ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة عمّان في مجال أساليب التدريس وتقييم فاعليّته؛ ومن أجل إعداد هذا البرنامج تم تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مجال أساليب التدريس، حيث تبيّن أن أكثر الأساليب التدريسيّة التي لا يتقنها معلمو هؤلاء التلاميذ ويحتاجون التدريب عليها مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب أهميّتها لأفراد عيّنة الدراسة كما يلي: أسلوب البحث، وأسلوب تحليل المهمّة، وأسلوب النمذجة، وأسلوب التشكيل. وقد تم استخدام المنهج التجريبي حيث أُخضعت عيّنة الدراسة المكوّنة من (40) معلماً ومعلمة والموزّعين على مجموعتين تجريبيّة وضابطة لقياسين أحدهما قبل التدريب والآخر بعد التدريب، وتم القياس باستخدام استمارة الملاحظة مكونة من (35) كفاية مثلت أساليب التدريس الأربعة التي يحتاج معلمو الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية للتدرب عليها، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي في الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس على المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج

التعقيب على الدراسات السابقة:

يُلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة في هذا الفصل تعددها وتنوعها، وقد خرجت الباحثة من مراجعتها بالملاحظات التالية:

- لم تجد الباحثة – فيما وقفت عليه من دراسات – دراسة بحثت واقع استخدام معلمي التربية الفكرية للاستراتيجيات التدريسية السبعة عشر التي تناولتها الدراسة الحالية أو بعضاً منها، ومعوقات استخدام تلك الاستراتيجيات، ولعل هذا ما يعطي الدراسة الحالية تميزاً وانفراداً من حيث استطلاع آراء المعلمين حول الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة ومعوقات الاستخدام إن وجدت.
- كانت الدراسات التي أثبتت فعالية استراتيجيات التدريس المختلفة مع التلاميذ العاديين قد طُبقت جميعها على تلاميذ المرحلة الابتدائية لتشابه خصائصهم النمائية: الاجتماعية، والعقلية، والأكاديمية مع خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية إلى حد ما.
- دلت الدراسات التجريبية التي أجريت لاستقصاء أثر إستراتيجية أو أكثر من الإستراتيجيات التدريسية المختلفة سواء مع التلاميذ العاديين أو ذوي الحاجات الخاصة أو ذوي الإعاقة الفكرية، إلى نتائج حاسمة لصالح الإستراتيجية التدريسية التي سعت كل دراسة من تلك الدراسات إلى استقصاء أثرها، حيث تأكدت فعاليتها وأوصي باستخدامها.
- كان منهج البحث المستخدم في دراسات المحور الأول والثاني والثالث هو المنهج التجريبي، في حين استخدمت الدراسات الواردة في المحور الرابع المنهج الوصفي التحليلي وهو المنهج الذي اعتمدته الدراسة الحالية.
- استخدمت الدراسات ذات المنهج التجريبي جميعاً التصميم الذي يقوم على المجموعات (Group Design)، ماعدا دراسة كل من: (الحارثي،2007)، و(الحسن، 2004)، و (Fondas,1991)، وبويل (Boyle,1996)، وكارلي وهيتشكوك (Carly & Hitchcook, 2000)، و اونيل ودالتون (O'Neill & Dalton, 2002) ، وواتلي (Whatley,2006) ، وقوفين و ديومان (Guven &

- استخدمت جميع الدراسات ذات المنهج الوصفي التحليلي (الاستبانة) كأداة للدراسة، ماعدا دراسة برقو(1983)، ودراسة السدحان (2005) حيث استخدمتا (استمارة ملاحظة للمعلمين) بالإضافة للاستبانة.
- تباينت المجتمعات التي طُبقت فيها الدراسات السابقة التي أجريت لاستقصاء أثر إستراتيجية أو أكثر من الإستراتجيات التدريسية المختلفة بين مجتمعات محلية وعربية وأجنبية، بينما نجد أن الدراسات التي سعت إلى الكشف عن واقع استخدام الإستراتجيات التدريسية، أو معوقات الاستخدام قد طُبقت في البيئة السعودية ما عدا دراسة سلامة (1995)، ودراسة القمش (2004) فقد طبقتا في الأردن، ودراسة الصمادي والسرطاوي والحيلواني والقريوتي (2001) التي طبقت في الإمارات، أما دراسة كل من: مكاو (Maccaw, 1980)، وجادك (Gadke, 2001)، و هارتمان (Hartman, 2003) فقد طبقت في مجتمعات أجنبية.

الفصل الرابع

(منهجية الدراسة وإجراءاتها)

الفصل الرابع

منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتناول هذا الفصل إيضاحاً لمنهج الدراسة التي اتبعته الباحثة، وكذلك وصف مجتمع وخصائص أفراد عينة الدراسة، ثم عرضاً لكيفية بناء أداة الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها، والكيفية التي طُبقت بها الدراسة الميدانية، وأساليب المعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات كما يلي:

أولاً: منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي " الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى " (عبيدات وعدس، وعبد الحق، 2005 : ص ص192).

ثانياً: مجتمع الدراسة:

يمثل مجتمع الدراسة جميع المعلمين والمعلمات في معاهد وبرامج التربية الفكرية التابعة لوزارة التربية والتعليم بمدينة الرياض والبالغ عددهم (320) معلماً و(231) معلمة، يعملون في (4) معاهد للتربية الفكرية (شرق الرياض بنين، غرب الرياض بنين، شرق الرياض بنات، غرب الرياض بنات)، و(41) برنامجاً للتربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية التابعة لإدارة تربية وتعليم البنين بالرياض، و(27) برنامجاً للتربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية التابعة لإدارة تربية وتعليم البنات بالرياض؛ وقد تم توزيع أداة الدراسة عليهم بالكامل إلا من تعذر الوصول إليه أو امتنع عن الاستجابة.

ثالثاً: عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الكلية من (289) معلماً ومعلمة موزعين على (72) معهداً وبرنامجاً للتربية الفكرية.

رابعاً : خصائص أفراد عينة الدراسة :

يمكن توضيح خصائص عينة الدراسة في ضوء متغيرات الدراسة كما يلي:

أ- توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس:

يتضح من الجدول (1) أن نسبة المعلمين تمثل (51.9) من مجموع أفراد عينة الدراسة، بينما تمثل نسبة المعلمات (48.1) من مجموع أفراد عينة الدراسة.

جدول رقم (1)

توزيع عينة الدراسة وفق لمتغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة
ذكر	150	51.9
أنثى	139	48.1
المجموع	289	100.0

ب- توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير البيئة التعليمية:

يبين الجدول (2) أن نسبة المعلمين والمعلمات العاملين بمعاهد التربية الفكرية تمثل (24.2%) من مجموع أفراد عينة الدراسة، وأن نسبة المعلمين والمعلمات العاملين في برامج التربية الفكرية تمثل (75.1%) وهي نسبة كبيرة تربو نحو ثلاثة أرباع عدد أفراد عينة الدراسة.

جدول رقم (2)

توزيع عينة الدراسة وفق البيئة التعليمية

البيئة التعليمية	العدد	النسبة
معهد تربية فكرية	70	24.2
برنامج ملحق بمدرسة عادية	217	75.1
لم يحدد	2	0.7
المجموع	289	100.0

ت- توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير الخبرة:

يبين الجدول (3) أن مجموعة المعلمين والمعلمات الذين تراوحت سنوات خبرتهم التدريسية من (5-10 سنوات) قد شكلت معظم عدد أفراد عينة الدراسة الحالية بنسبة (46.0%)، وجاءت المجموعة التي خبرتها التدريسية (أكثر من 10 سنوات) في المرتبة الثانية بنسبة (41.2 %)، وفي المرتبة الثالثة والأخيرة

جدول رقم (3)

توزيع عينة الدراسة وفق عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	العدد	النسبة
أقل من 5 سنوات	36	12.5
من 5-10 سنوات	133	46.0
أكثر من 10 سنوات	119	41.2
لم يحدد	1	0.3
المجموع	289	100.0

ث- توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير مدى حصولهم على دورات تدريبية في مجال إستراتيجيات التدريس:

يتضح من الجدول (4) أن ما نسبته (50.2%) من معلمي ومعلمات معاهد التربية الفكرية قد تلقوا تدريباً في مجال استراتيجيات وأساليب التدريس، وهذا يشكل أكثر من نصف عينة الدراسة، بينما أشار (47.8%) من أفراد عينة الدراسة أنهم لم يتلقوا أي تدريب في مجال استراتيجيات وأساليب التدريس.

جدول رقم (4)

توزيع عينة الدراسة وفق مدى الحصول على

دورات تدريبية في مجال استراتيجيات وأساليب التدريس

الإجابة	العدد	النسبة
لا يوجد	138	47.8
يوجد	145	50.2
لم يحدد	6	2.1
المجموع	289	100.0

خامساً: أداة الدراسة:

تتمثل أداة الدراسة في استبانه أعدها الباحثة لاستقصاء آراء عينة الدراسة (انظر الملحق رقم1)، مستفيدة من الإطار النظري والدراسات السابقة وقد تألفت من جزأين هما:

-الجزء الأول: ويمثل معلومات عامة عن عينة الدراسة توضح (الجنس، والخبرة التدريسية، والبيئة التعليمية، والدورات التدريبية).

-الجزء الثاني: ويشمل المحاور التالية:

المحور الأول :

مدى استخدام كل إستراتيجية من استراتيجيات التدريس من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض مثل: إستراتيجية التعلم التعاوني، إستراتيجية التدريس بالأقران، ... إلخ، وذلك من وجهة نظر معلمي التربية الفكرية وفق تدرج ثلاثي (دائماً ــ أحياناً ــ لا أستخدم)، ويشمل هذا المحور(17) عبارة (1ــ 17).

المحور الثاني :

ويشتمل على المعوقات المحتملة التي تحول دون استخدام معلمي التربية الفكرية لبعض الاستراتيجيات التدريسية، وذلك من وجهة نظر معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض وفق تدرج ثلاثي (شديدة ــ بسيطة ــ لا تعيق)، ويشمل هذا المحور(24) عبارة (1ــ 24).

سادساً: صدق أداة الدراسة:

1.الصدق الظاهري لأداة الدراسة :

للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة عرضت الباحثة الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة وقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (انظر الملحق رقم 2)، للاستفادة من مقترحاتهم وأرائهم في تحديد مدى وضوح العبارات ودقتها، ومدى ارتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه، وقد أسفرت تلك العملية عن تعديل في صياغة بعض العبارات، وحذف عبارات أخرى، وقد بلغت نسبة الاتفاق على جميع محاور الاستبانة (96%) تقريباً؛ كما تم التحقق من الصياغة اللغوية لعبارات الاستبانة من خلال احد أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة وإعداد الاستبانة في صورتها النهائية (أنظر الملحق رقم3).

2.صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة :

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة تم استخدام معامل الارتباط بطريقة بيرسون لقياس درجة العلاقة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ويوضح الجدول رقم (5) درجات الصدق الداخلي للاستبانة في المحور الأول والتي تراوحت ما بين (0.65) كحد أعلى و(0.20) كحد أدنى وجميعها مقبولة.

جدول رقم (5)

معاملات ارتباط بنود محور الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة بالدرجة الكلية للمحور

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.2023*	7	0.5070**	13	0.4015**
2	0.3473**	8	0.4919**	14	0.4139**
3	0.6489**	9	0.5243**	15	0.4905**
4	0.4511**	10	0.3841**	16	0.4686**
5	0.5566**	11	0.5027**	17	0.5491**
6	0.5258**	12	0.4615**		

* دالة عند مستوى 0.05

** دالة عند مستوى 0.01

كما يوضح الجدول رقم (6) درجات الصدق الداخلي للاستبانة في المحور الثاني والتي تراوحت ما بين (0.66) كحد أعلى و(0.25) كحد أدنى وجميعها مقبولة.

جدول رقم (6)

معاملات ارتباط بنود محور معوقات استخدام الاستراتيجيات التدريسية بالدرجة الكلية للمحور

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0.3975**	9	**0.3690**	17	**0.5337**
2	**0.3318**	10	**0.5492**	18	**0.4483**
3	**0.3338**	11	**0.3077**	19	**0.3723**
4	**0.3366**	12	**0.4888**	20	**0.4318**
5	**0.3861**	13	**0.6577**	21	**0.5862**
6	**0.5512**	14	*0.2524*	22	**0.5090**
7	**0.5031**	15	**0.5432**	23	**0.5590**
8	**0.5231**	16	**0.5388**	24	**0.5880**

* دالة عند مستوى 0.05

** دالة عند مستوى 0.01

سابعاً: ثبات أداة الدراسة :

تم حساب قيمة الثبات لمحاور الاستبانة بطريقة معادلة ألفا كرونباخ حيث كان معامل الثبات للمحور الأول (0.78)، وكان معامل الثبات للمحور الثاني (0.85) وهذا يدل على أن المحوران يتمتعان بمعاملي ثبات مرتفعين.

ثامناً: تطبيق الأداة (الاستبانة) ميدانياً:

بعد الانتهاء من تحكيم الاستبانة وطباعتها في صورتها النهائية، وأخذ موافقة المشرف على تطبيقها قامت الباحثة باستكمال الإجراءات اللازمة لتوزيعها على أفراد عينة الدراسة وقد تم ذلك وفق الإجراءات التالية:

- أخذ موافقة رئيس قسم التربية الخاصة على تطبيق الاستبانة.
- أخذ خطاب من مدير عام التربية والتعليم بمنطقة الرياض (بنين) موجه إلى مديري المعاهد والمدارس الملحق بها برامج تربية فكرية يحثهم فيه على تسهيل مهمة الباحثة(انظر الملحق رقم 4).
- أخذ خطاب من المساعد للشئون التعليمية بمنطقة الرياض (بنات) موجه إلى مديرات المعاهد والمدارس الملحق بها برامج تربية فكرية تحثهم فيه على تسهيل مهمة الباحثة (انظر الملحق رقم 5).

- حددت الباحثة معاهد وبرامج التربية الفكرية التابعة لإدارة التعليم بمدينة الرياض من خلال مركز المعلومات بإدارة تعليم الرياض التي سوف يتم توزيع الاستبانات على معلميها.
- وزعت الباحثة الاستبانات على معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض وذلك في بداية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1429ـ1430هـ.
- وقد استغرقت عملية توزيع الاستبانات وجمعها قرابة الشهر.
- وبعد ذلك تم فرز الاستبانات العائدة من المعلمين والمعلمات لمعرفة مدى استيفائها للبيانات المطلوبة، واطمأنت الباحثة إلى أنها صالحة للتفريغ.
- وبعد ذلك تم إجراء التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS).

تاسعاً: أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التي تناسب أهداف الدراسة لمعالجة البيانات وهي كما يلي :

1. معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لتحديد مدى الاتساق الداخلي لأداة الدراسة .
2. معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لتحديد معامل الثبات لأداة الدراسة.
3. حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد الدراسة على محاور الاستبانة وعباراتها.
4. اختبار "ت" T.TEST لمعرفة دلالة الفروق لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير (جنس العينة، والبيئة التعليمية، والتدريب) في مدى استخدام معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض للاستراتيجيات التدريسية.
5. تحليل التباين الأحادي " ف" ANOVA لمعرفة دلالة الفروق لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الخبرة التدريسية في مدى استخدام معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض للاستراتيجيات التدريسية.
6. اختبار "ت" T.TEST لمعرفة دلالة الفروق لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير (جنس العينة، والبيئة التعليمية، والتدريب) في معوقات استخدام الاستراتيجيات التدريسية من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض.
7. تحليل التباين الأحادي " ف" ANOVA لمعرفة دلالة الفروق لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الخبرة التدريسية في معوقات استخدام الاستراتيجيات التدريسية من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض.

الفصل الخامس

(نتائج الدراسة)

الفصل الخامس

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض، والمعوقات التي تحول دون استخدامهم لبعض الاستراتيجيات التدريسية، وذلك من خلال وجهة نظر المعلمين والمعلمات بتلك المعاهد والبرامج، والذين يمثلون أفراد مجتمع الدراسة.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق أداة هذه الدراسة وجمع البيانات اللازمة من خلالها، وتم ترميز ومعالجة هذه البيانات، وبعد ذلك أجريت التحليلات الإحصائية المناسبة. ويتناول هذا الفصل ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج وفقاً لما تم وضعه من أسئلة:

أولاً: الإجابة على السؤال الأول:

ما الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بعرض نتائج الدراسة لعبارات المحور الأول والذي يرصد الإستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض، وهذا المحور يتكون من (17) عبارة حيث تم استخدام التكرارات والرتب والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ والجدول (7) يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة إزاء هذا المحور.

جدول رقم (7)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات أفراد عينة الدراسة حول معدل استخدام الإستراتيجيات التدريسية من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض

م	الإستراتيجية		معدل الاستخدام			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			دائماً	أحياناً	لا يستخدم			
1	أقدم معلومات المهمة التعليمية للتلاميذ عن طريق العرض الشفهي المستمر القائم على تنظيم الأفكار وتبسيطها.	ت	112	156	20	2.32	0.60	7
		%	38.9	54.2	6.9			
2	أطرح مجموعة من الأسئلة التي تدور حول الأفكار الرئيسة للمهمة التعليمية لإيصال المعلومات الجديدة للتلاميذ.	ت	178	104	5	2.60	0.52	1
		%	62.0	36.2	1.7			
3	أصمم موقفاً تدريسياً يقوم التلاميذ من خلاله بالتمثيل وتقمص الشخصيات لتقريب الأفكار المجردة إلى أذهانهم باستخدام خبراتهم السابقة.	ت	86	162	37	2.17	0.64	12
		%	30.2	56.8	13.0			
4	أصمم موقفاً تدريسياً يقوم فيه التلميذ باكتشاف المعلومات	ت	77	163	47	2.10	0.65	15

م	الإستراتيجية		معدل الاستخدام			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			دائماً	أحياناً	لا يستخدم			
	المتعلقة بالمهمة التعليمية بتوجيه وإرشاد مني دون أن أقدمها له جاهزة.	%	26.8	56.8	16.4			
5	أطرح مشكلة على التلاميذ (تمرين مثلاً) وأزودهم بمعلومات عنها، وأناقشهم وأوجههم لخطوات حل هذه المشكلة ونقترح عدداً من الحلول ثم نختار أنسبها.	ت	87	156	44	2.15	0.66	14
		%	30.3	54.4	15.3			
6	أشجع التلاميذ على تقديم أكبر عدد ممكن من الأفكار كحلول لمشكلة معينة خلال تدريس المهمة التعليمية.	ت	100	144	41	2.21	0.67	9
		%	35.1	50.5	14.4			
7	أعرض المهمة التعليمية من خلال زيارة ميدانية للمواقع الحقيقية متزامناً مع نشاط منظم مخطط مسبقاً.	ت	43	153	89	1.84	0.66	16
		%	15.1	53.7	31.2			
8	أعرض المهمة التعليمية من خلال مشروعات قصديه متصلة بحياة التلاميذ وحاجاتهم وذات علاقة مباشرة بالمنهج الدراسي ويمكن إنجازها.	ت	105	131	46	2.21	0.70	9
		%	37.2	46.5	16.3			
9	أتيح الفرصة للتلاميذ ليدرس بعضهم بعضاً تحت إشرافي وتوجيهي.	ت	88	154	38	2.18	0.65	11
		%	31.4	55.0	13.6			
10	أستخدم البرامج الحاسوبية المناسبة التي تقدم المهمة التعليمية للتلميذ وتوجهه إلى الاستجابات الصحيحة.	ت	38	118	130	1.68	0.70	17
		%	13.3	41.3	45.5			
11	أطبق خطوات المهمة بشكل عملي أمام التلاميذ باستخدام وسائل تعليمية طبيعية أو اصطناعية ليقوموا بعد ذلك بتنفيذ المهمة التعليمية.	ت	161	117	10	2.52	0.57	4
		%	55.9	40.6	3.5			
12	أعد نشاطات ورقية للمهارات التي يراد أن يتعلمها التلميذ ذاتياً، مستعينا في ذلك بالرسوم والصور والمعلومات المبسطة ، واضعاً حلول المهام خلف الورقة.	ت	176	93	19	2.55	0.62	2
		%	61.1	32.3	6.6			
13	أدرس المهمة التعليمية حتى يصل كل تلميذ إلى مستوى الإتقان المطلوب بغض النظر عن المدة التي يحتاجها دون مقارنته بزملائه.	ت	168	101	17	2.53	0.61	3
		%	58.7	35.3	5.9			
14	أستخدم السرد الحسّي المعبر للحقائق والمعلومات عن شخصية أو موقف أو حادثة معينة ، بقالب لفظي أو تمثيلي.	ت	114	160	13	2.35	0.57	5
		%	39.7	55.7	4.5			
15	أدرس المهمة التعليمية للتلاميذ من خلال أنشطة ومسابقات وألعاب تعليمية تم إعدادها بطريقة عملية منظمة هادفة.	ت	122	143	22	2.35	0.62	5
		%	42.5	49.8	7.7			
16	أقسم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة متباينة القدرات والاستعدادات ليحققوا أهداف المهمة التعليمية بالتعاون والاعتماد على بعضهم البعض.	ت	95	146	47	2.17	0.68	12
		%	33.0	50.7	16.3			
17	أقدم المفاهيم التي تتضمنها المهمة التعليمية على شكل رسوم أو أشكال ترتبط بخطوط أو أسهم وضع عليها كلمات تمكّن التلاميذ من الربط بين هذه المفاهيم بسهولة.	ت	115	133	38	2.27	0.68	8
		%	40.2	46.5	13.3			
	المتوسط العام للمحور*					2.25		

- المتوسط الحسابي من 3

يبين الجدول رقم (7) الترتيب التنازلي للإستراتيجيات التدريسية التي يستخدمها معلمو معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض في تدريس تلاميذهم من ذوي الإعاقة الفكرية، وقد رُتبت حسب قيمة المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات محور الاستراتيجيات المستخدمة، ويتبين من

وقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن أكثر الإستراتيجيات التدريسية استخداماً هي الطريقة الاستجوابية (إستراتيجية الأسئلة الصفية) حيث ذكر (62.0%) من أفراد عينة الدراسة أنهم يستخدمونها في تدريس تلاميذهم من ذوي الإعاقة الفكرية بمتوسط حسابي بلغ (2.60) وانحراف معياري (0.52)، تلتها إستراتيجية التعلم المبرمج التي حصلت على ثاني أكثر إستراتيجية تدريسية استخداماً بمتوسط حسابي (2.55) وانحراف معياري (0.62)، فيما حصلت إستراتيجية التعلم حتى الإتقان على المرتبة الثالثة من حيث مدى الاستخدام بمتوسط حسابي (2.53) وانحراف معياري (0.61)، تلتها في المرتبة الرابعة من حيث مدى الاستخدام إستراتيجية الممارسة والبيان العملي بمتوسط حسابي (2.52) وانحراف معياري (0.57)، واحتلت إستراتيجيتي الألعاب التعليمية والقصة المرتبة الخامسة من حيث مدى الاستخدام بمتوسط حسابي(2.35) وانحراف معياري(0.62) للألعاب و(0.57) للقصة.

وبنظرة عابرة إلى الجدول (7) نجد أن الإستراتيجيات التالية (الإلقاء، وخرائط المفاهيم، والتعلم القائم على المشروع، والعصف الذهني، وإستراتيجية تدريس الأقران) تمثل الإستراتيجيات التدريسية الخمس التي يستخدمها معلمو التربية الفكرية بدرجة متوسطة في تدريس تلاميذهم من ذوي الإعاقة الفكرية، حيث بلغت متوسطات الاستخدام لهذه الاستراتيجيات (2.32، 2.27، 2.21، 2.18) على التوالي.

في حين تصدرت إستراتيجية التدريس بالحاسب الآلي قائمة الاستراتيجيات التي صُنفت على أنها الأقل استخداماً من قبل معلمي التربية الفكرية من خلال نتائج الدراسة الحالية؛ حيث احتلت المرتبة السابعة عشر والأخيرة بمتوسط حسابي (1.68) وانحراف معياري (0.70)، حيث استجاب (45.5 %) من أفراد عينة الدراسة أنهم لا يستخدمون الحاسب الآلي في تدريس تلاميذهم من ذوي الإعاقة الفكرية.

وكانت إستراتيجية الرحلات الميدانية هي الإستراتيجية الثانية الأقل استخداماً من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية، باحتلالها المرتبة السادسة عشرة بمتوسط حسابي (1.84) وانحراف معياري (0.66)، في حين حصلت إستراتيجيتا التعلم بالاكتشاف وحل المشكلات على المرتبتين (15) و(14)، واحتلتا الترتيب الثالث والرابع على التوالي من حيث تدني درجة الاستخدام بمتوسط حسابي (2.10) لإستراتيجية التعلم بالاكتشاف و(2.15) لإستراتيجية حل المشكلات، وانحراف معياري بلغ (0.65) للأولى و(0.66) للثانية، أما المرتبة الثانية عشرة من حيث مدى الاستخدام فقد احتلتها إستراتيجيتا تمثيل

ثانياً: الإجابة على السؤال الثاني:

هل هناك فروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة في الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض تعزى إلى اختلاف المتغيرات التالية: (جنس العينة، الخبرة التدريسية، البيئة التعليمية، الدورات التدريبية)؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة اختبار "ت" T.TEST واختبار تحليل التباين الأحادي "ف" ANOVA لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة في الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض ؛ وفيما يلي عرض لنتائج الإجابة عن هذا السؤال:

أ.متغير جنس العينة: تم استخدام اختبار "ت" T.TEST للمقارنة بين استجابات أفراد عينة الدراسة على محور معدل استخدام معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض للإستراتيجيات التدريسية في تدريس تلاميذهم من ذوي الإعاقة الفكرية وفقاً لمتغير جنس العينة (المعلمين – المعلمات)، والجدول رقم (8) يوضح نتيجة اختبار "ت".

جدول رقم (8)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة على محور معدل استخدام معلمي التربية الفكرية للإستراتيجيات التدريسية تبعاً لاختلاف جنس العينة

المحور	جنس العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	ملاحظات
الإستراتيجيات التدريسية المستخدمة	معلم	150	2.24	0.32	0.37	0.711	غير دالة
	معلمة	139	2.26	0.29			

يتضح من الجدول رقم (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على محور معدل استخدام الإستراتيجيات التدريسية من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض حسب اختلاف متغير جنس العينة، مما يعني أن المعلمين والمعلمات يميلون إلى استخدام مجموعة الاستراتيجيات التدريسية ذاتها.

ب. متغير الخبرة التدريسية: تم حساب تحليل التباين الأحادي "ف" ANOVA لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة على محور معدل استخدام معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض للإستراتيجيات التدريسية في تدريس تلاميذهم من ذوي الإعاقة الفكرية وفقاً لمتغير الخبرة التدريسية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، ويوضح الجدول رقم (9) نتيجة تحليل التباين لمتغير الخبرة التدريسية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية.

جدول رقم (9)

اختبار تحليل التباين الأحادي "ف" لدلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة على محور معدل استخدام معلمي التربية الفكرية للإستراتيجيات التدريسية وفقاً لمتغير الخبرة التدريسية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة	بين المجموعات	0.22	2	0.11	1.17	0.312	غير دالة
	داخل المجموعات	26.78	285	0.09			

يتضح من الجدول رقم (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على محور معدل استخدام الاستراتيجيات التدريسية من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض، تعزى لاختلاف خبرتهم التدريسية.

ج. البيئة التعليمية: تم استخدام اختبار "ت" T.TEST للمقارنة بين استجابات أفراد عينة الدراسة على محور معدل استخدام معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض للإستراتيجيات التدريسية في تدريس تلاميذهم من ذوي الإعاقة الفكرية وفقاً لمتغير البيئة التعليمية (معهد تربية فكرية – برنامج تربية فكرية)، ويوضح الجدول رقم (10) نتيجة اختبار "ت".

جدول رقم (10)

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة على محور معدل استخدام معلمي التربية الفكرية للإستراتيجيات التدريسية وفقاً لمتغير البيئة التعليمية

المحاور	البيئة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة	معهد تربية فكرية	70	2.22	0.31	0.75	0.451	غير دالة
	برنامج ملحق بمدرسة عادية	217	2.26	0.31			

يتضح من الجدول رقم (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على محور معدل استخدام الاستراتيجيات التدريسية من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض، تعزى إلى اختلاف متغير البيئة التعليمية (معهد تربية فكرية – برنامج تربية فكرية).

د. متغير التدريب: تم استخدام اختبار "ت" T.TEST للمقارنة بين استجابات أفراد عينة الدراسة على محور معدل استخدام معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض للإستراتيجيات التدريسية في تدريس تلاميذهم من ذوي الإعاقة الفكرية وفقاً لمتغير التدريب ويوضح الجدول رقم (11) نتيجة اختبار "ت".

جدول رقم (11)

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة على محور معدل استخدام معلمي التربية الفكرية للإستراتيجيات التدريسية وفقاً لمتغير التدريب

المحاور	التدريب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة	يوجد	138	2.30	0.29	2.76	0.006	دالة عند مستوى 0.01
	لا يوجد	145	2.20	0.32			

يتضح من الجدول رقم (11) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى (0.01) في المحور الأول: الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة في معدل استخدام الاستراتيجيات التدريسية من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض، تعزى لاختلاف مدى حصولهم على دورات تدريبية في مجال استراتيجيات وأساليب التدريس، وذلك لصالح المعلمين الحاصلين على دورات تدريبية.

ثالثاً: الإجابة على السؤال الثالث:

ما المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي التربية الفكرية لبعض الاستراتيجيات التدريسية ؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بعرض نتائج الدراسة لعبارات المحور الثاني والذي يرصد المعوقات التي يمكن أن تحول دون استخدام معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض لبعض الإستراتيجيات التدريسية، وهذا المحور يتكون من (24) عبارة، حيث تم استخدام التكرارات والنسب

جدول رقم (12)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات أفراد عينة الدراسة حول تأثير المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي التربية الفكرية لبعض الإستراتيجيات التدريسية.

م	المشكلة		مدى التأثير			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			شديدة	بسيطة	لا تعيق			
1	ضعف أداء التلاميذ الأكاديمي لا يشجعني على استخدام الإستراتيجيات التدريسية الحديثة.	ت	110	115	62	2.17	0.76	13
		%	38.3	40.1	21.6			
2	وجود تلاميذ غير ناطقين في الصف الدراسي يحيل وقت التدريس إلى تدريبات على النطق والكلام.	ت	137	118	32	2.37	0.68	7
		%	47.7	41.1	11.1			
3	وجود تلاميذ غير قابلين للتعلم داخل الصف الدراسي يعيق استخدامي لبعض إستراتيجيات التدريس.	ت	171	83	28	2.51	0.67	3
		%	60.6	29.4	9.9			
4	كثرة أعداد التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الذي يعهد إلي تدريسهم في الصف الدراسي الواحد.	ت	177	92	16	2.56	0.60	1
		%	62.1	32.3	5.6			
5	صعوبة ضبط سلوكيات التلاميذ غير المرغوبة داخل الصف عند استخدام بعض إستراتيجيات التدريس.	ت	90	161	36	2.19	0.64	12
		%	31.4	56.1	12.5			
6	صعوبة تقييم أداء التلاميذ باستخدام الإستراتيجيات التدريسية غير التقليدية.	ت	64	159	65	2.00	0.67	16
		%	22.2	55.2	22.6			
7	طبيعة محتوى المنهج الدراسي لا تساعد على تنويع الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في إيصاله للتلاميذ.	ت	121	104	58	2.22	0.76	10
		%	42.8	36.7	20.5			
8	تنظيم البيئة الصفية غير المناسب (حجم الصف،الأثاث) يعيق تنويعي لإستراتيجيات التدريس.	ت	110	103	73	2.13	0.79	14
		%	38.5	36.0	25.5			
9	قلة عدد حصص المقرر خلال الفصل الدراسي وقصر زمن الحصة.	ت	16	81	187	1.40	0.59	24
		%	5.6	28.5	65.8			
10	ترتيب الحصة غير المناسب خلال الجدول الدراسي اليومي.	ت	34	134	120	1.70	0.67	20
		%	11.8	46.5	41.7			
11	قلة الوسائل والتقنيات التعليمية التي يتطلبها استخدام هذه الإستراتيجيات التدريسية.	ت	136	119	30	2.37	0.67	7
		%	47.7	41.8	10.5			
12	عدم وجود معلم مساعد في الصف يمنعني من استخدام إستراتيجيات تدريسية متنوعة.	ت	159	79	47	2.39	0.76	6
		%	55.8	27.7	16.5			
13	غياب روح الفريق في بيئتي التعليمية يجعلني لا أستخدم إستراتيجيات تدريسية متنوعة.	ت	107	131	48	2.21	0.71	11
		%	37.4	45.8	16.8			
14	غياب تعاون أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الذي يتطلبه استخدام بعض الإستراتيجيات التدريسية.	ت	166	109	13	2.53	0.58	2
		%	57.6	37.8	4.5			
15	ضعف قناعة مدير المدرسة بهذه الاستراتيجيات وأنها غير صالحة لذوي الإعاقة الفكرية.	ت	78	116	94	1.94	0.77	18
		%	27.1	40.3	32.6			
16	قصور المتابعة من قبل المشرفين التربويين المعنيين من وزارة التربية والتعليم.	ت	84	107	97	1.95	0.79	17
		%	29.2	37.2	33.7			
17	قلة الحوافز المادية والمعنوية لمن يبدع من المعلمين في تدريس ذوي	ت	173	67	45	2.45	0.75	4

م	المشكلة		مدى التأثير			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			شديدة	بسيطة	لا تعيق			
	الإعاقة الفكرية.	%	60.7	23.5	15.8			
18	قصور تأهيلي الجامعي في مجال إعداد وتنفيذ وتقويم إستراتيجيات التدريس.	ت	96	99	92	2.01	0.81	15
		%	33.4	34.5	32.1			
19	قلة الدورات التدريبية أثناء الخدمة في مجال استخدام الإستراتيجيات المناسبة لتدريس ذوي الإعاقة الفكرية.	ت	160	98	30	2.45	0.68	4
		%	55.6	34.0	10.4			
20	كثرة أعبائي التدريسية والإدارية تمنعني من استخدام إستراتيجيات تدريسية متنوعة .	ت	118	128	39	2.28	0.69	9
		%	41.4	44.9	13.7			
21	اعتقادي أن هذه الإستراتيجيات غير مناسبة في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.	ت	63	128	93	1.89	0.73	19
		%	22.2	45.1	32.7			
22	غيابي لبعض الظروف يجعلني أعطي تلاميذي الدروس بإستراتيجيات تدريسية محدودة.	ت	31	125	130	1.65	0.67	22
		%	10.8	43.7	45.5			
23	عدم قدرتي على تحليل المهمة التعليمية يجعلني لا أستخدم أفضل الإستراتيجيات التدريسية.	ت	40	116	128	1.69	0.71	21
		%	14.1	40.8	45.1			
24	عدم قدرتي على صياغة أهداف تعليمية قابلة للقياس يجعلني لا أستخدم أفضل الإستراتيجيات لتحقيقها.	ت	39	94	154	1.60	0.72	23
		%	13.6	32.8	53.7			
	المتوسط العام للمحور*					2.11		

المتوسط الحسابي من 3

يبين الجدول رقم (12) الترتيب التنازلي للمعوقات التي تحد من استخدام الإستراتيجيات التدريسية من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض، وقد رُتبت حسب قيمة المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات محور المعوقات، وتبين من الجدول (12) أن المتوسطات الحسابية لدرجة إعاقة المعوقات تتراوح ما بين (2.56 و 1.40) من أصل (3) درجات أي بنسبة مئوية تراوحت ما بين (62.1) للمعوق الأول و (5.6) للمعوق الأخير.

وقد أعطى أفراد عينة الدراسة العبارة رقم أربعة " كثرة أعداد التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الذي يعهد إلي تدريسهم في الصف الدراسي الواحد " المرتبة الأولى من حيث شدة درجة الإعاقة، بمتوسط حسابي(2.56) وانحراف معياري(0.60)، بينما أعطوا العبارة رقم (14) " غياب تعاون أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الذي يتطلبه استخدام بعض الاستراتيجيات التدريسية." الترتيب الثاني من حيث شدة درجة الإعاقة بمتوسط حسابي (2.53) وانحراف معياري بلغ (0.58).

فيما جاءت العبارة رقم ثلاثة " وجود تلاميذ غير قابلين للتعلم داخل الصف الدراسي يعيق استخدامي لبعض استراتيجيات التدريس " في المرتبة الثالثة من حيث شدة درجة الإعاقة بمتوسط حسابي (2.51) وانحراف معياري (0.67) حيث استجاب (60.6%) من أفراد عينة الدراسة أن ذلك يشكل

وجاءت العبارة رقم (12) " عدم وجود معلم مساعد في الصف يمنعني من استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة " في المرتبة السادسة من حيث شدة درجة الإعاقة بمتوسط حسابي (2.39) وانحراف معياري (0.76)، في حين احتلت العبارتان الثانية والحادية عشرة " وجود تلاميذ غير ناطقين في الصف الدراسي يحيل وقت التدريس إلى تدريبات على النطق والكلام " و" قلة الوسائل والتقنيات التعليمية التي يتطلبها استخدام هذه الاستراتيجيات التدريسية" المرتبة السابعة من حيث الارتفاع في شدة درجة الإعاقة بمتوسط حسابي (2.37) وانحراف معياري للعبارة الأولى (0.68) و (0.67) للعبارة الثانية.

واحتلت العبارة رقم (20) " كثرة أعبائي التدريسية والإدارية تمنعني من استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة " المرتبة التاسعة من حيث شدة درجة الإعاقة بمتوسط حسابي (2.28) وانحراف معياري (0.69)، كما اتفق (42.8) من أفراد عينة الدراسة على أن العبارة السابعة " طبيعة محتوى المنهج الدراسي لا تساعد على تنويع الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في عرضه " تحتل المرتبة العاشرة من حيث مدى ارتفاع شدة درجة الإعاقة بمتوسط حسابي (2.22) وانحراف معياري (0.76).

أما العبارات التي صُنفت على أنها معيقات ضعيفة التأثير في مدى استخدام معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية لبعض الاستراتيجيات التدريسية فتمثلت في العبارات (10،9،، 24، 23،22، 21)، حيث انخفضت شدة درجة الإعاقة للعبارات الخاصة بزمن التدريس والحصة الدراسية، فاحتلت العبارة التاسعة والعبارة رقم (10) على التوالي "قلة عدد حصص المقرر خلال الفصل الدراسي وقصر زمن الحصة" و "ترتيب الحصة غير المناسب خلال الجدول الدراسي اليومي" الترتيبين الأول والخامس من حيث تدني درجة التأثير في مدى الاستخدام بمتوسطين حسابيين (1.40) للعبارة الأولى و(1.70) للعبارة الثانية، وانحرافين معيارين (0.59) للعبارة الأولى و(0.67) للعبارة الثانية، وجاءت العبارة رقم (24) "عدم قدرتي على صياغة أهداف تعليمية قابلة للقياس يجعلني لا أستخدم أفضل الاستراتيجيات لتحقيقها" في الترتيب الثاني للمعوقات الأقل تأثيراً في مدى استخدام معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية لبعض الإستراتيجيات التدريسية بمتوسط حسابي بلغ (1.60) وبانحراف معياري (0.72)، فيما حصلت العبارة

رابعاً: الإجابة على السؤال الرابع:

هل هناك فروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة في المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي التربية الفكرية لبعض الاستراتيجيات التدريسية تعزى إلى اختلاف المتغيرات التالية: (جنس العينة، الخبرة التدريسية، البيئة التعليمية، الدورات التدريبية)؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة اختبار "ت" T.TEST واختبار تحليل التباين الأحادي "ف" ANOVA لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة في المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي التربية الفكرية لبعض الاستراتيجيات التدريسية؛ وفيما يلي عرض لنتائج الإجابة عن هذا السؤال:

أ.متغير جنس العينة: تم استخدام اختبار "ت" T.TEST للمقارنة بين استجابات أفراد عينة الدراسة على محور المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي التربية الفكرية لبعض الاستراتيجيات التدريسية وفقاً لمتغير جنس العينة (المعلمين – المعلمات)، والجدول رقم (13) يوضح نتيجة اختبار "ت".

جدول رقم (13)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة على محور المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي التربية الفكرية لبعض الاستراتيجيات التدريسية تبعاً لاختلاف جنس العينة

المحور	جنس العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	ملاحظات
معوقات استخدام الإستراتيجيات التدريسية	معلم	150	2.12	0.31	0.27	0.788	غير دالة
	معلمة	138	2.11	0.34			

يتضح من الجدول رقم (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات كلٍ من المعلمين والمعلمات على محور مدى تأثير المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي التربية الفكرية لبعض الإستراتيجيات التدريسية.

ب. متغير الخبرة التدريسية: تم حساب تحليل التباين الأحادي "ف" ANOVA لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة على محور المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي التربية الفكرية لبعض الاستراتيجيات التدريسية وفقاً لمتغير الخبرة التدريسية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، ويوضح الجدول رقم (14) نتيجة تحليل التباين لمتغير الخبرة التدريسية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية.

جدول رقم (14)

اختبار تحليل التباين الأحادي "ف" لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة على محور المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي التربية الفكرية لبعض الاستراتيجيات التدريسية وفقاً لمتغير الخبرة التدريسية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
معوقات استخدام الاستراتيجيات التدريسية	بين المجموعات	0.40	2	0.20	1.91	0.150	غير دالة
	داخل المجموعات	29.83	284	0.11			

ويتضح من الجدول رقم (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات كلٍ من المعلمين والمعلمات على محور مدى تأثير المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي التربية الفكرية لبعض الإستراتيجيات التدريسية.

ج. البيئة التعليمية: تم استخدام اختبار "ت" T.TEST للمقارنة بين استجابات أفراد عينة الدراسة على محور المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي التربية الفكرية لبعض الاستراتيجيات التدريسية وفقاً لمتغير البيئة التعليمية (معهد تربية فكرية – برنامج تربية فكرية)، ويوضح الجدول رقم (15) نتيجة اختبار "ت".

جدول رقم (15)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة على محور المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي التربية الفكرية لبعض الاستراتيجيات التدريسية وفقاً لمتغير البيئة التعليمية

المحاور	البيئة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
معوقات استخدام الاستراتيجيات التدريسية	معهد تربية فكرية	69	2.15	0.32	0.99	0.325	غير دالة
	برنامج ملحق عادية	217	2.10	0.33			

يتضح من الجدول رقم (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على محور مدى تأثير المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي التربية الفكرية لبعض الاستراتيجيات التدريسية، تعزى إلى اختلاف متغير البيئة التعليمية (معهد تربية فكرية – برنامج تربية فكرية).

د. متغير التدريب: تم استخدام اختبار "ت" T.TEST للمقارنة بين استجابات أفراد عينة الدراسة على محور المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي التربية الفكرية لبعض الاستراتيجيات التدريسية وفقاً لمتغير التدريب ويوضح الجدول رقم (16) نتيجة اختبار "ت".

جدول رقم (16)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة على محور المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي التربية الفكرية لبعض الاستراتيجيات التدريسية وفقاً لمتغير التدريب

المحاور	التدريب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
معوقات استخدام الاستراتيجيات التدريسية	يوجد	138	2.08	0.34	1.49	0.138	غير دالة
	لا يوجد	144	2.14	0.30			

يتضح من الجدول رقم (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على محور مدى تأثير المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي التربية الفكرية لبعض الاستراتيجيات التدريسية، تعزى لاختلاف مدى حصولهم على دورات تدريبية في مجال استراتيجيات وأساليب التدريس، وخُلاصة القول أن نتائج الدراسة الحالية خلُصت للآتي:

- أن الاستراتيجيات التي صُنفت على أنها الأكثر استخداماً من قبل معلمي التربية الفكرية من خلال نتائج الدراسة الحالية هي: إستراتيجية الأسئلة الصفية، والتعلم المبرمج، والتعلم حتى الإتقان، و إستراتيجية الممارسة والبيان العملي، و إستراتيجيتي الألعاب التعليمية والقصة.
- أن الإستراتيجيات الخمس التي يستخدمها معلمو التربية الفكرية بدرجة متوسطة في تدريس تلاميذهم من ذوي الإعاقة الفكرية هي: الإلقاء، وخرائط المفاهيم، والتعلم القائم على المشروع، والعصف الذهني، وإستراتيجية تدريس الأقران.
- أن الاستراتيجيات التي صُنفت على أنها الأقل استخداماً من قبل معلمي التربية الفكرية من خلال نتائج الدراسة الحالية هي: التدريس بالحاسب الآلي، والرحلات الميدانية، وإستراتيجيتي التعلم بالاكتشاف وحل المشكلات، وأخيراً إستراتيجيتي التعلم التعاوني وتمثيل الدور.

- أن المعوقات التي تحد من استخدام معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية لبعض الاستراتيجيات التدريسية ذات الشدة المرتفعة مرتبة ترتيباً تنازلياً كالآتي: كثرة أعداد التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الذي يعهد إلي تدريسهم، وغياب تعاون أولياء أمور التلاميذ، وجود تلاميذ غير قابلين للتعلم داخل الصف الدراسي، وقلة الحوافز المادية والمعنوية لمن يبدع من المعلمين، وقلة الدورات التدريبية أثناء الخدمة في مجال استخدام الاستراتيجيات المناسبة لتدريس ذوي الإعاقة الفكرية، وعدم وجود معلم مساعد في الصف، ووجود تلاميذ غير ناطقين في الصف، وقلة الوسائل والتقنيات التعليمية، وكثرة أعباء المعلم التدريسية والإدارية، وطبيعة محتوى المنهج الدراسي لا تساعد على تنويع الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في عرضه.
- أن المعوقات التي تحد من استخدام معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية لبعض الاستراتيجيات التدريسية ذات الشدة المتوسطة مرتبة ترتيباً تنازلياً كالآتي: غياب روح الفريق في البيئة التعليمية، وصعوبة ضبط سلوكيات التلاميذ غير المرغوبة داخل الصف، وضعف أداء التلاميذ الأكاديمي، وتنظيم البيئة الصفية غير المناسب، وقصور تأهيل المعلمين الجامعي، وصعوبة تقييم أداء التلاميذ، وقصور المتابعة من قبل المشرفين التربويين، وضعف قناعة مدير المدرسة بهذه الاستراتيجيات.
- أن المعوقات التي تحد من استخدام معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية لبعض الاستراتيجيات التدريسية ذات الشدة المنخفضة مرتبة ترتيباً تنازلياً كالآتي: قلة عدد حصص المقرر خلال الفصل الدراسي وقصر زمن الحصة، و ترتيب الحصة غير المناسب خلال الجدول الدراسي اليومي، وعدم قدرة المعلم على صياغة أهداف تعليمية قابلة للقياس، وغياب المعلم لبعض الظروف، وعدم قدرة المعلم على تحليل المهمة التعليمية، واعتقاده أن هذه الاستراتيجيات غير مناسبة في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة في معدل استخدام الإستراتيجيات التدريسية من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض حسب اختلاف متغير جنس العينة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات كلٍ من المعلمين والمعلمات على محور مدى تأثير المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي التربية الفكرية لبعض الإستراتيجيات التدريسية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة في معدل استخدام الاستراتيجيات التدريسية من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض، تعزى لاختلاف عدد سنوات خبرتهم التدريسية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على محور مدى تأثير المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي التربية الفكرية لبعض الاستراتيجيات التدريسية، تعزى لاختلاف عدد سنوات خبرتهم التدريسية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة في معدل استخدام الاستراتيجيات التدريسية من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض، تعزى إلى اختلاف متغير البيئة التعليمية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على محور مدى تأثير المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي التربية الفكرية لبعض الاستراتيجيات التدريسية، تعزى إلى اختلاف متغير البيئة التعليمية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة في معدل استخدام الاستراتيجيات التدريسية من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض، تعزى لاختلاف مدى حصولهم على دورات تدريبية في مجال استراتيجيات وأساليب التدريس، وذلك لصالح الحاصلين على دورات تدريبية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على محور مدى تأثير المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي التربية الفكرية لبعض الاستراتيجيات التدريسية، تعزى لاختلاف مدى حصولهم على دورات تدريبية في مجال استراتيجيات وأساليب التدريس.

الفصل السادس

(مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها)

الفصل السادس

مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة وتفسير ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج، وطرح بعض التوصيات والمقترحات على النحو التالي:

مناقشة نتائج السؤال الأول والذي ينص على: **"ما الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض؟"**

وقد أظهرت نتائج السؤال الأول أن أكثر الإستراتيجيات التدريسية استخداماً هي "إستراتيجية الأسئلة الصفية"، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة برقو (1983) ودراسة السدحان (2005) والتي أظهرت نتائجهما حصول إستراتيجية الأسئلة الصفية على درجة استخدام مرتفعة من قبل أفراد عينة الدراستين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الأسئلة من المكونات المهمة والرئيسة لأي تدريس ناجح، لكونها تجعل البيئة الصفية بيئة نشطة تعج بالتفاعل بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ بعضهم مع بعض، كما أنها تستخدم في المراحل المختلفة للدرس فهي تستخدم في التهيئة والإثارة كما تستخدم في أثناء تنفيذ إجراءات تحقيق أهداف الدرس وتستخدم أيضاً في التقويم،كما تستخدم الأسئلة في التدريس بصرف النظر عن إستراتيجية التدريس المستخدمة ويمكن القول انه من الصعب أن نجد إستراتيجية تدريسية خالية من قدر كبير أو قليل من الأسئلة المتنوعة في هدفها وفي مستوى عمق ما تتطلبه من عمليات عقلية (يحي والمنوفي ،2008).

كما أن لاستخدام إستراتيجية الأسئلة الصفية فوائد عديدة بالنسبة للمعلم فهي تساعده على الكشف عن ميول التلاميذ واهتماماتهم والتنبؤ بما يدور في عقولهم، وتمكنه من التنبؤ بمقدار معلوماتهم ليوسع معارفهم في ضوء خبراتهم السابقة وربطها بالجديدة، كما تساعده على تشخيص نقاط القوة والضعف في مستوى تحصيل التلاميذ، ومن ثم يمكنه تقديم العلاج المناسب للرفع من مستوى أدائهم، وتفيده عند مراجعة الدروس لمعرفة مدى ما تحقق من أهداف كما يستطيع من خلالها تركيز انتباه التلاميذ حول نقطة معينة والبحث والتقصي عنها(مرعي وأبو شيخة،1996).

أما فوائد استخدام هذه الإستراتيجية بالنسبة للتلاميذ فهي تستثير دافعتهم للتعلم، حيث يمكن اعتبارها عاملاً تشجيعياً للتلاميذ بطيئي التعلم وذوي القدرات المحدودة خصوصاً إذا راعى المعلم إعطاءهم

كما أظهرت نتائج السؤال الأول حصول "إستراتيجية التعلم المبرمج" على ثاني أكثر إستراتيجية تدريسية استخداماً الأمر الذي يتناقض مع ما توصلت إليه دراسة كل من برقو (1983) والسدحان (2005) والحمزي (2008) وبدر(2006) حيث أظهرت تلك الدراسات أن إستراتيجية التعلم المبرمج غير مستخدمة في مدارسنا بشكل كبير؛ فعلى الرغم أن هذه الإستراتيجية إحدى الاستراتيجيات التي يمكن أن تساعد في مواجهة الفروق الفردية بين التلاميذ؛ حيث تمّكن التلميذ من التعلم بنفسه، وفقاً لسرعته وقدراته واستعداداته الخاصة، الأمر الذي يتفق مع دراسة جاسم (1978) ودراسة الزيلعي (1984) التي أكدتا على فاعلية هذه الإستراتيجية في تدريس التلاميذ العاديين بعامة، وفي تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بشكلٍ خاص؛ إلا أن الباحثة ترى أن هذه النتيجة تتعارض مع كون التلميذ ذي الإعاقة الفكرية معرضاً للإحباط والإحساس بالفشل السريع إذا ما ترك يتعلم وحده،كما أنه يحتاج إلى التواصل المباشر مع معلمه الذي يستمد التعزيز والتشجيع من نظراته وتعبيرات وجهه؛ كما لا يمكن إغفال قضية التشتت وضعف الانتباه التي يعاني منها معظم هؤلاء التلاميذ مما قد يصرفهم عن تعلم المهام المطلوبة إذا ما تركوا ليؤدوها بمفردهم، إضافة إلى حاجة مثل هذه الإستراتيجية إلى إعداد مُحكم من قبل معلم يمتلك الخبرة في البرمجة وهذا ما قد يفتقر إليه معلمو التربية الفكرية في معاهدنا برامجنا.

ويمكن القول، أن من البديهي حصول "إستراتيجية التعلم حتى الإتقان" على المرتبة الثالثة من حيث مدى الاستخدام فقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة بلوك وبيرنز (Block & Burns,1976) اللذين قاما بمراجعة (79) بحثاً تناولت التعلم حتى الإتقان في مختلف مجالات المنهج، وخلصت نتائج البحث إلى فاعلية التعلم حتى الإتقان في رفع تحصيل التلاميذ؛ حيث استطاع التلاميذ الذين تعلموا بهذه الإستراتيجية تحقيق تحصيل أعلى في (89%) من المقارنات التي أجريت بينهم وبين غيرهم من التلاميذ.

ويمكن تفسير ذلك لطبيعة هذه الإستراتيجية التي تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ في سرعة وكمية التعلم، وتقدم التدريس العلاجي للتلاميذ الذين لم يصلوا إلى المعيار المطلوب للإتقان، وتساهم في نقل أثر التعلم لمواقف جديدة، وتعمل على توفير التغذية الراجعة المناسبة لمعرفة جوانب الضعف لدى التلاميذ، وتشخيص المشكلات التي يعانون منها أثناء دراستهم ثم العمل على معالجتها، كما أنها تؤدي إلى ارتفاع الدافعية والثقة بالنفس لدى التلميذ نتيجة مروره بخبرات تعليمية ناجحة تؤدي بطبيعة الحال إلى ارتفاع تحصيله الدراسي مما يساعده على النجاح المستمر؛ الأمر الذي يجعل هذه الإستراتيجية مناسبة

كما حصلت "إستراتيجية الممارسة والبيان العملي" على المرتبة الرابعة من حيث مدى الاستخدام؛ وهذه النتيجة تتوافق مع ما توصلت إليه دراسة كل من السدحان (2005) وبرقو (1983) وبدر(2006)، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة الغوني والمراغي (1994) التي أكدت على فاعلية العرض العملي في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من خلال برنامج مقترح يقوم على الشرح والتكرار بواسطة الدوائر التلفزيونية المغلقة، ومن ثم ممارسة أنشطة العلوم بصورة حسّية مبسطة، كما تتفق مع ما أوصت به دراسة وهبة (2008) من ضرورة توظيف الاستراتيجيات التدريسية الحديثة في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ومنها الممارسة العملية.

وتعزو الباحثة حصول هذه الإستراتيجية على درجة مرتفعة من حيث مدى الاستخدام؛ لما توفره هذه الإستراتيجية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من التعلم ذو المعنى البعيد عن الاستظهار والتجريد، حيث تستخدم هذه الإستراتيجية عدداً من الحواس فتعمل على الإثارة الحسية للتلاميذ نتيجة ممارستهم ومشاهدتهم لأشياء محسوسة غير تجريدية، كما توفر لهم عنصر الملاحظة كعملية أساسية من عمليات التعلم، مما يجذب انتباههم للمهمة التعليمية، إضافةً إلى تأثيرها على تذكر التلاميذ للمعلومات بعد العرض مباشرة، و مساعدتهم في الاحتفاظ بها (أبو الهيجاء،2001 والحيله،2003). وذلك ما يجعل هذه الإستراتيجية من أكثر الاستراتيجيات مناسبةً لطبيعة الخصائص والحاجات الفريدة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، لذا كانت من أكثر الإستراتيجيات استخداماً من قبل معلميهم.

فيما احتلت إستراتيجيتي الألعاب التعليمية والقصة المرتبة الخامسة من حيث مدى الاستخدام وهذه النتيجة تتفق مع الدراسات التي قام بها كل من فونداس (1991,Fondas)، وحسن (1990)، ولونجون) (Longon , 1995، والدوسري (1994)، ومطاوع (   )، ومحمد (2001)، واونيل ودالتون (O'Neill & Dalton, 2002)، والحكمي (2002)، وعبيدات (2005)، والهرش وعباينة والدلاعة (2006)، وآل تميم (2007)، وفلاته (2007) ووهبة (2008) والتي أكدت جميعها على فاعلية استخدام الاستراتيجيين المذكورتين في تدريس التلاميذ العاديين بشكل عام وذوي الحاجات التربوية الخاصة ومنهم ذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص؛ إضافة لما تجلبه هاتان الإستراتيجيان لكل من التلميذ والمعلم من المتعة والتسلية والمرح، الأمر الذي يخلق جواً من الألفة والمحبة والنشاط، مما يجنب هؤلاء التلاميذ فرص الإحباط التي تتولد عادةً عن الموقف التدريسي الضاغط، فينعكس ذلك إيجاباً على أدائهم وتقدمهم، كما أن الألعاب التعليمية والقصة أداتان فعّالتان في تفريد التعليم وتنظيمه لمواجهة الفروق الفردية وتدريس

كما أظهرت نتائج السؤال الأول أن الإستراتيجيات التالية (الإلقاء، وخرائط المفـاهيم، والـتعلم القائم على المشروع، والعصف الذهني، وإستراتيجية تدريس الأقران) تمثل الإستراتيجيات التدريسية الخمس التي يستخدمها معلمو التربية الفكرية بدرجة متوسطة في تدريس تلاميذهم من ذوي الإعاقة الفكرية؛ ومما يجدر ذكره أن تلك الاستراتيجيات ما عدا (الإلقاء) تعتبر من الإستراتيجيات الـتي تنـادي باسـتخدامها الاتجاهات التربوية الحديثة، والتي أكدت الدراسات فاعلية استخدامها في تدريس التلاميـذ ذوي الإعاقـة الفكرية مثل: دراسة ليندر (Lander,1971)، ودراسة إدريس (1995)، ودراسة بويـل (Boyle,1996)، ودراسة كل من ميركل وكولنز وشوستر وكرشمن- براون (Miracle, Collins، Schuster، Grisham- & Brown, 2001)، ودراسة سبنسر و بالبوني (Spencer & Balboni, 2002)، والمدني (2002)، ودراسـة عطية (2004)، ودراسة السيف (2004)، ودراسة النشوان (2005)، ودراسة الحسـن (2005)، ودراسة قوفين و ديومان Guven & Duman (2007)، ودراسة الحارثي (2007)، ووهبـة (2008)؛ وهذه النتيجة تدعو إلى التفاؤل في إمكانية رفع درجة استخدام المعلمين لتلك الإستراتيجيات في المستقبل إذا ما ارتفعت فرص التدريب المناسب لأولئك المعلمين ووفرت لهم الإمكانات والتجهيزات اللازمة من جهة، واتسمت البيئة المدرسية والصفية بالمرونة في إعداد جداول الأنشطة من جهة أخرى، كما يُعـد توسـط استخدام معلمي التربية الفكرية لطريقة الإلقاء في تدريس تلاميذهم من ذوي الإعاقة الفكرية مؤشراً إيجابياً لوعي أولئك المعلمين بحاجات هذه الفئة وخصائصها التي تتطلب إستراتيجيات تدريسية بعيدة عن الـتلقين والاستظهار والرمزية.

كما أظهرت نتائج السؤال الأول تَصدُر إستراتيجية التدريس بالحاسب الآلي قائمة الاستراتيجيات التي صُنفت على أنها الأقل استخداماً من قبل معلمي التربية الفكرية، حيث استجاب (45.5 %) مـن أفراد عينة الدراسة أنهم لا يستخدمون الحاسب الآلي في تدريس تلاميذهم رغم تعدد الدراسات التي أثبتت جدوى هذا النوع من التدريس في إكساب التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية مهارات المنهج المختلفة مثل دراسة كل من حامـد (1994)، وكاريـل وهيتشـكوك (Carly & Hitchcook, 2000) ، وديـاب (2001)، والقحطاني (2004)؛ إلا أن هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة هوساوي (2002) ودراسة السدحان (2005) والتي بينت أن المعلمين لا يستخدمون الحاسب الآلي في تدريس تلاميـذهم، وأن استخدام الحاسب الآلي مع ذوي الإعاقة الفكرية لا يخلو من عقبات ومشكلات، تمثلت في عدم توفر

كما تحصلت الرحلات الميدانية على ثاني إستراتيجية تدريسية من حيث تدني درجة الاستخدام من قبل معلمي التربية الفكرية، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من مكـــاو (Maccaw,1983)، والعيـــوني (2000) والتي أكدت كلاهما على تلك المعوقات رغم ما أظهرته نتائجهما من اتجاهات المعلمين العاليـــة إلى المتوسطة نحو الرحلات العلمية الميدانية خاصة معلمي التربية الخاصة؛ وتعزو الباحثة هذه النتيجة المنطقية إلى تخوف المعلمين من تعرض تلاميذهم من ذوي الإعاقة الفكرية للخطر خلال تلك الرحلات مع عـــدم تمكن الكثير من هؤلاء المعلمين من أبسط إجراءات الإسعافات الأولية، وعدم توفر الأماكن الآمنة والصالحة لاستقبال هذه الفئة ورعايتها خلال الرحلة التعليمية، إضافة إلى مشكلة توافر المواصـــلات الآمنـــة لنقـــل التلاميذ من برامجهم ومعاهدهم إلى الأماكن المزورة وحاجة هؤلاء التلاميذ إلى الضبط الســـلوكي خـــلال الرحلة وأثناء الطريق.

كما حصلت إستراتيجيتا التعلم بالاكتشاف وحل المشكلات على المرتبتين (15) و (14)، حيث احتلتا الترتيب الثالث والرابع على التوالي من حيث تدني درجة الاستخدام، على الرغم من تعدد الدراسات التي أثبتت فعاليتهما مثل دراسة رعد (1989)، ودراسة وارجر (Warger,1990)، ودراسة بتكوســـكي وآخرون (Butkowski,1995)، ودراسة القحطاني (1995)، ودراسة احمد (2000)، ودراسة برغوث (2008)، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة كل من برقو (1983)، والسدحان (2005)، وبدر(2006)، والحمزي (2008) والتي أظهرت تدني استخدام إستراتيجيتي التعلم بالاكتشاف وحـــل المشكلات في مدارسنا؛ ويمكن تفسير تدني درجة استخدام هاتين الإستراتيجيتين من قبل معلمـــي التربيـــة الفكرية بمدينة الرياض إلى كونهما تحتاجان إلى وقت أطول من المسموح به لتنفيذ مناهجنا الدراسية، كمـــا تحتاجان إلى الكثير من مصادر التعلم، ومعلمٍ ذي كفاءة عالية، إضافة إلى صعوبة تطبيقهما علـــى جميـــع

أما المرتبة الثانية عشرة من حيث مدى الاستخدام فقد احتلتها إستراتيجيتا تمثيل الـدور والـتعلم التعاوني كخامس أقل الإستراتيجيات التدريسية استخداماً من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكريـة، على الرغم من فاعلية هاتين الإستراتيجيتين التي أكدت عليها دراسة كل من جونسون وديفيد (Johnson & David,1981)، وو ارجر (Warger,1990)، ولونجون (Longon, 1995)، وستيفينز وسلافن (Stevens & Slavin,1995)، وبتكوسكي وآخرون (Butkowski,1995)، وجاكوز وويلتون (Jacques & Wilton, 1997)، وأبوهولا (2003)، والهزاني (2003)، وواتلي (Whatley,2006)، ومنصور(2008)، ووهبة (2008)؛ كما تتفق هذه النتيجة مع دراسـة كـل مـن برقـو (1983)، والسـدحان (2005)، وبدر(2006)، والحمزي (2008) والتي أظهرت تدني استخدام إستراتيجيتي التعلم التعاوني وتمثيل الدور في التدريس، بالإضافة إلى دراسة كل من الجهني (1995) والمطيري (2006) التي أظهرت نتائجهما أن أهم معوقات استخدام هاتان الإستراتيجيتان تتمثل في زيادة نصاب المعلم من الحصص، وضـيق وقـت الحصص الدراسية وقلة عددها، وطول المنهج الدراسي ومطالبة المشرف والمدير بإنهائه، وضـيق مسـاحة الصفوف وكثرة أعداد التلاميذ في الصف الواحد، ونقص الأدوات والأجهزة اللازمة، كمـا أن هـاتين الاستراتيجيين تحتاج إلى معلمين ذو كفاءة عالية، إضافة إلى صعوبة ضبط السلوكيات غير المرغوبة للتلاميذ مما قد يؤثر على الموقف التعليمي الصفي بجملته.

مناقشة نتائج السؤال الثاني والذي ينص على: **" هل هناك فروق بين اسـتجابات أفـراد عينـة الدراسة في الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينـة الرياض تعزى إلى اختلاف المتغيرات التالية: (جنس العينة، الخبرة التدريسية، البيئة التعليمية، الدورات التدريبية)؟"**

لقد أظهرت نتائج السؤال الثاني عدم وجود فروق في استجابات أفراد عينة الدراسة علـى محـور معدل استخدام الإستراتيجيات التدريسية من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينـة الريـاض حسب اختلاف متغير جنس العينة، مما يعني أن المعلمين والمعلمات يميلون إلى الاتفـاق علـى اسـتخدام الاستراتيجيات التدريسية ذاتها، ونستطيع أن نعزو ذلك إلى كونهم قد تلقوا الإعداد التربوي والتأهيل للمهنة في نفس القسم وهو قسم التربية الخاصة ـــ مسار الإعاقة الفكرية أو الإعاقات الشـديدة بجامعـة الملـك

كما لم تظهر نتائج هذا السؤال عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينـــة الدراسة على محور معدل استخدام الاستراتيجيات التدريسية من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض، تعزى لاختلاف عدد سنوات خبرتهم التدريسية، وهذه النتيجة تتناقض مع ما توصلت إليه دراسة السرطاوي (1994) والتي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة في مدى استخدام الاستراتيجيات تعود لمتغير الخبرة التدريسية. ويمكن تفسير اتفاق استجابات عينة الدراسة الحالية رغم اختلاف خـــبرتهم التدريسية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية إلى كون برامج التربية الفكرية في المملكة تعتبر حديثة نسبياً كما تعتبر سنوات خبرة المعلمين منخفضة تبعاً لذلك، فمسار الإعاقة الفكرية الذي لم يشب عن الطوق بعد، من الأقسام الحديثة في جامعة الملك سعود بل في كل جامعات المملكة، و لم تتعرض خطته الدراســية إلى تغيير جذري منذ نشأته، لذا لم تختلف طبيعة التأهيل التربوي الذي يقدمه القسم لطلبته بمرور الســنوات. وتشير الباحثة في هذا الصدد إلى عدم كفاية إعداد طلبة القسم في مجال الاستراتيجيات التدريسية حيــث اقتصرت دراستهم لهذا المجال على مقرر واحد في أحد المستويات الثمانية خلال إعدادهم الجامعي، كما أن ما يدرس في هذا المقرر لا يتعدى الأطر النظرية دون الاهتمام بالجانب التطبيقي؛ وتقترح الباحثــة أن تتضمن الخطة الدراسية أكثر من مقرر في استراتيجيات وأساليب التدريس العامة واستراتيجيات تـــدريس ذوي الإعاقة الفكرية يتولى تدريسها أعضاء هيئة التدريس القسم بالتعاون مع أساتذة من قسم المنـــاهج واستراتيجيات التدريس بالجامعة، واستخدام نموذج التدريس المصغر في تدريس وتدريب الطلبة المعلمـــين قبل مرحلة التدريب الميداني.

كما لم تكشف نتائج هذا السؤال عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر أفـــراد عينة الدراسة على محور معدل استخدام الاستراتيجيات التدريسية من قبل معلمي معاهد وبرامج التربيـــة الفكرية بمدينة الرياض، تعزى إلى اختلاف متغير البيئة التعليمية (معهد تربية فكريـــة – برنـــامج تربيـــة فكرية)، وهذه النتيجة تتناقض مع ما توصلت إليه دراسة السرطاوي (1994) والتي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة في مدى استخدام الاستراتيجيات التدريسية تعود لاختلاف متغير البيئة التعليمية؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى تقارب البيئات التعليمية التي تقدم خدمات التربية الخاصة للتلاميذ ذوي الإعاقـــة الفكرية، حيث أن الخدمات التربوية في برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية في مدينة الريـــاض تقارب خدمات البيئات المقيدة التقليدية (معاهد التربية الفكرية) من حيث كفاءة فريق تقـــديم الخدمـــة والمخرجات التعليمية، وأن تطبيق سياسة الدمج لم تؤثر بشكل دال على فعالية معلمي ومعلمات برامج

إلا أن نتائج هذا السؤال أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة في معدل استخدام الاستراتيجيات التدريسية من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض، تعزى لاختلاف مدى حصولهم على دورات تدريبية في مجال استراتيجيات وأساليب التدريس، وذلك لصالح الحاصلين على دورات تدريبية؛ وتنسجم هذه النتيجة مع دراسة جــادك (Gadke,2001)، كما أن المعلمين أفراد عينة الدراسة التي أجراها مسعود (2005) قد عبروا عن حاجتــهم الماســة إلى مجموعة من البرامج التدريبية في مجال الإستراتيجيات التدريسية الفعّالة مع ذوي الحاجات الخاصــة وإدارة مؤسسات التربية الخاصة، إضافة إلى أن نتائج دراسة القمش (2004) قد أظهرت تفوق أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي في الكفايات ذات العلاقة باستراتيجيات التدريس على المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا لذلك البرنامج؛ وتأسيساً على ما تقدم فإن التدريب أثناء الخدمة يلعــب دوراً كبيراً في تأهيل المعلمين وزيادة وعيهم بالاستراتيجيات المتنوعة للتدريس، حيث أن ثمة حاجة فعليــة إلى دعم المعلمين ببرامج التدريب أثناء الخدمة، وعدم الاكتفاء بالتدريب قبل الخدمة، ومن المهم أن تركز هذه البرامج على التصدي للقضايا ذات الطابع التطبيقي (الخطيب، 2004).

مناقشة نتائج السؤال الثالث والذي ينص على: **"ما هي المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي التربية الفكرية لبعض الاستراتيجيات التدريسية؟"**

أظهرت نتائج السؤال الثالث أن العبارة الرابعة "كثرة أعداد التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الــذي يعهد إلي تدريسهم في الصف الدراسي الواحد" قد احتلت المرتبة الأولى لدى أفراد عينة الدراسة من حيث درجة الإعاقة، ويعني ذلك أن ارتفاع كثافة التلاميذ في الصف تقع على رأس قائمة المعوقات التي تحد مــن استخدام معلمي التربية الفكرية للإستراتجيات التدريسية المتنوعة في تدريس تلاميذهم، وتتفق هذه النتيجــة مع ما توصلت إليه دراسة كل من برقو(1983)، ومعوضه (1989)، وســلامه (1995)، والعثمــان (1997)، والصمادي والسرطاوي والقريوتي (2001)، والسدحان (2005)، والحمــزي(2008)، ووهبة (2008).

حيث يؤدي الارتفاع في كثافة التلاميذ إلى مضاعفة جهود المعلم؛ فينشغل بضبط التلاميذ وجذب انتباههم، وتقليل المشتتات حولهم، ومراعاة الفروق الفردية فيما بينهم، والتصدي للمشكلات السلوكية التي يعاني منها بعضهم، وما يصاحب الإعاقة الفكرية لدى البعض من اضطرابات صحية أو نشاط زائد وفرط

كما أظهرت نتائج السؤال الثالث أن العبارة رقم (14) " غياب تعاون أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الذي يتطلبه استخدام بعض الاستراتيجيات التدريسية." قد احتلت المرتبة الثانية من حيث درجة الإعاقة، حيث يرى أفراد عينة الدراسة أن غياب تعاون أولياء أمور التلاميذ والمشاركة الأسرية الفعّالة من أهم المعوقات التي تحول دون تنويعهم لإستراتيجياتهم التدريسية ومن ثم تقديم التدريس الفعّال للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة الصمادي والسرطاوي والقريوتي (2001) التي أكدت أن من المعوقات التي تحد من فاعلية التدريس من وجهة نظر المعلمين ــ ومن ذلك استخدام المعلم لاستراتيجيات تدريسية فعالة ــ هو ما يتعلق بأولياء الأمور من حيث عدم اهتمامهم بأبنائهم أو تدخلهم غير المناسب، وتوقعاتهم غير الواقعية، كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبدالله (2003) ودراسة التويجري (2007) التي أكدت على وجود ضعف في المشاركة الأسرية من قبل أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية مع المهنيين بشكل عام ومع المعلمين بشكل خاص؛ كما ينسجم ارتفاع درجة هذا المعوق مع ما توصلت إليه دراسة كل من مكاو" (Maccaw, 1980) والعيوني(2000)، وسلامة (1995)، ووهبة (2008).

وجاءت العبارة الثالثة "وجود تلاميذ غير قابلين للتعلم داخل الصف الدراسي يعيق استخدامي لبعض استراتيجيات التدريس" في المرتبة الثالثة من حيث درجة الإعاقة، حيث استجاب (60.6%) من أفراد عينة الدراسة أن ذلك يشكل إعاقة شديدة لاستخدام استراتيجيات التدريس المتنوعة إذ يستهلك التلاميذ غير القابلين للتعلم مجهود معلميهم نتيجة عدم استفادتهم مما يقدم لهم من مهارات أكاديمية تفوق قدراتهم وإمكاناتهم، الأمر الذي يصرف المعلمين عن تقديم التدريس الفعّال والمناسب للتلاميذ القابلين للتعلم، وينسجم ارتفاع درجة هذا المعوق مع ما توصلت إليه دراسة ووهبة (2008)، كما تعزو الباحثة السبب في وجود عدد من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة إلى الشديدة في معاهد وبرامج التربية الفكرية بدلاً من تسكينهم في مراكز التأهيل الشامل إلى "أن الوضع الحالي الذي تسير عليه عملية التعرف في برامج التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية وبالتحديد في مرحلة تحديد أهلية التلميذ لخدمات التربية الخاصة

كما أظهرت نتائج السؤال الثالث أن العبارة رقم (17) " قلة الحوافز المادية والمعنوية لمن يبدع من المعلمين في تدريس ذوي الإعاقة الفكرية" قد احتلت المرتبة الرابعة من حيث درجة الإعاقة، وقد اتفق ارتفاع درجة هذا المعوق مع ما توصلت إليه دراسة كل من سلامة (1995)، والسدحان (2005)، ووهبة (2008)، حيث تشير هذه النتيجة إلى تطلع المعلمين إلى تقدير ما يقومون به من جهود من قبل وزارة التربية والتعليم، لأن من هضم الحقوق أن يعامل المعلم المتميز الذي ينوع في استخدام استراتيجياته التدريسية، ويراعي جوانب القصور التي يعاني منها تلاميذه ويتلمس حاجاتهم، ويُنمي قدراتهم، ويُفيد من إمكاناتهم، ويوجه اهتمامهم، ويُعالج الفروق الفردية فيما بينهم معاملة المعلم غير المتميز الذي لا يُكلف نفسه عناء التطوير من ذاته.

كما احتلت العبارة رقم (19) " قلة الدورات التدريبية أثناء الخدمة في مجال استخدام الأساليب المناسبة لتدريس ذوي الإعاقة الفكرية" نفس المرتبة من حيث درجة الإعاقة، وقد اتفق ارتفاع درجة هذا المعوق مع ما توصلت إليه دراسة كل من العثمان (1997)، والسدحان (2005)، ووهبة (2008)؛ وترى الباحثة أن إعطاء عينة الدراسة هذه العبارة درجة مرتفعة من الأهمية يعكس اتجاهات المعلمين الإيجابية وميلهم نحو ضرورة تنويع إستراتيجياتهم التدريسية إذا ما تلقوا تدريباً فعالاً ومتقناً عليها، الأمر الذي أكدت عليه دراسة مسعود (2005) التي كشفت عن وجود اختلاف بين واقع العمل المدرسي وبرنامج الإعداد الجامعي من وجهة نظر المعلمين، والذين عبروا عن حاجتهم الماسة إلى التدريب على الاستراتيجيات التدريسية الفعّالة من أجل استخدامها في تدريس تلاميذهم من ذوي الإعاقة الفكرية، وتقترح الباحثة في هذا الصدد استغلال الوقت الذي يسبق العام الدراسي لعقد مثل هذه الدورات وورش العمل من قبل مراكز التدريب التربوي أو التنسيق مع الجامعات، مع التأكيد على أهمية تلمس حاجات المعلمين الفعلية للتدريب والبعد عن ورش العمل المكررة والنظرية والتركيز على الجانب التطبيقي والعملي والممارسة الفعلية.

وجاءت العبارة (12) " عدم وجود معلم مساعد في الصف يمنعني من استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة " في المرتبة السادسة من حيث درجة الإعاقة، حيث عبّر أفراد عينة الدراسة أن من أهم المعوقات التي تحول دون تنويعهم لإستراتيجياتهم التدريسية هو عدم وجود مساعد معلم إلى جانبهم رغم أن المادتين (44) و(45) من القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة كفلتا وجود مساعد للمعلم يقوم بالأعمال التي تساعد المعلم على استثمار وقته في أداء مهامه الأساسية.

إن من البديهي وهذه الحال: كثرة في أعداد التلاميذ، وضعف في المشاركة الأسـرية، ووجـود تلاميذ غير قابلين للتعلم من جهة، وتلاميذ ذو مشكلات لغوية وسلوكية واضطرابات مصاحبة من جهـة أخرى، مع كثرة أعباء المعلم التدريسية والإدارية، أن يتعرض المعلم للاحتراق النفسـي وتتبـدد جهـوده وتستنزف طاقته مما يقلل من عطاءه لتلاميذه ويحد من إنجـازه، ويعـوق روح الإبـداع والتجديـد في استراتيجياته التدريسية.

كما أوضحت نتائج هذا السؤال أن العبارتين رقم ثلاثة وثمانية " وجود تلاميذ غـير نـاطقين في الصف الدراسي يحيل وقت التدريس إلى تدريبات على النطق والكلام " و" قلة الوسائل والتقنيات التعليمية التي يتطلبها استخدام هذه الاستراتيجيات التدريسية" قد احتلتا المرتبة السابعة من حيث الارتفاع في درجة الإعاقة، فقد أكد سيركن وليونس (Sirkin & Lyons, 1941) أن (42%) من التلاميـذ ذوي الإعاقـة الفكرية البسيطة، و(74%) من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة، و(100%) من التلاميـذ ذوي الإعاقة الفكرية الشديدة لديهم قصور في اللغة والكلام (صادق ، 1976)؛ ولمست الباحثة خلال عملـها في الميدان أن وجود التلاميذ غير الناطقين من ذوي الإعاقة الفكرية في الصف، مع افتقار الكثير من بـرامج التربية الفكرية في برامجنا لأخصائيي النطق والتخاطب يعيق بطبيعة الحال استفادة هؤلاء التلاميذ من البرامج التعليمية المقدمة لهم، ويلقي العبء على عاتق معلم الصف، مما يحيل وقت التدريس إلى تدريبات على النطق والكلام ويجعل المعلم يميل إلى التلقين، ويعجز عن استخدام الاستراتيجيات الحديثة الـتي تعتمـد بشـكل أساسي على التلميذ ومدى تفاعله ومشاركته.

في حين إن إعطاء عينة الدراسة العبارة رقم ثمانية " قلة الوسائل والتقنيات التعليمية التي يتطلبـها استخدام هذه الاستراتيجيات التدريسية "درجة مرتفعة من الإعاقة يتفق مع ما توصلت إليه دراسة كل من معوضه (1989)، والسدحان (2005)، والقحطاني (2005)، والحزمي (2008)، ووهبة (2008)، تترجم ما للوسائل والتقنيات التعليمية من أهمية كبرى في تحقيق أهداف المنهج وإحداث التعلم المطلوب لأن هذه الوسائل والتقنيات تساعد على عرض المهمة التعليمية عرضاً مبسطاً واضحاً قريباً لأذهان التلاميـذ، وجعل الموقف التعليمي محسوساً من خلال توفير خبرات محسوسة بعيدة عن التجريد فتواجه مـا يعانيـه التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية من قصور في العمليات العقلية كالتخيل والإدراك والتذكر، إضافة إلى أن أغلب الاستراتيجيات التدريسية لا تقوم لها قائمة ولا يمكن استخدامها بأي حال من الأحوال ما لم تتـوفر الوسائل والتقنيات اللازمة لتنفيذها، مما يجعل غياب تلك الوسائل والتقنيات عائقاً مؤثراً يسـتحيل معـه استخدام الاستراتيجيات التدريسية المناسبة لذوي الإعاقة الفكرية.

وبناءً على الدراسات السابقة، يمكن أن يُعزى افتقار معاهد وبرامج التربية الفكرية للوسائل والتقنيات الملائمة التي يمكن توظيفها في نطاق تلك الاستراتيجيات إلى ما كشفت عنه دراسة كل من العثمان (1997)، وبن طالب (2003)، وبوحيمد (2006) من عدم وجود متابعة مستمرة لاحتياجات المعاهد والبرامج من قبل مسئولي الوسائل بإدارة التعليم، وعدم توفير النفقات المالية لتأمين هذه التقنيات، وصعوبة نقل الأجهزة إلى الفصول، وقلة إنتاج المدرسين للتقنيات الملائمة مع عدم توافر المواد الخام لإنتاجها، إضافة إلى حاجة هؤلاء المعلمين الكبيرة للتدريب على استخدام وإنتاج هذه التقنيات.

وحصلت العبارة رقم (20) " كثرة أعبائي التدريسية والإدارية تمنعني من استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة " على المرتبة التاسعة من حيث درجة الإعاقة، وقد اتفق ارتفاع درجة هذا المعوق مع ما توصلت إليه دراسة كل من السدحان (2005)، والقحطاني (2005)، والحزمي(2008)، ووهبة (2008)، ويمكن تفسير ذلك الارتفاع بأنه كلما زاد العبء التدريسي الملقى على كاهل المعلم عن الحد المعقول كلما أخذ من وقته وجهده الكثير على حساب عطاءه في التدريس، ذلك أن الأعباء التدريسية المعتدلة تؤدي إلى الارتقاء بمستوى وجوده أداء المعلم وفاعليته في التدريس، خاصة أن الاستراتيجيات التدريسية وما يصاحبها من أنشطة وتمارين تحتاج إلى جهد إضافي في الإعداد والتخطيط والتنفيذ والتقويم، الأمر الذي لا يجد معه المعلم الوقت والجهد لاستخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة وفعّاله ويكتفي بإعطاء تلاميذه الدروس باستراتيجيات تقليدية محدودة.

كما اتفق (42.8%) من أفراد عينة الدراسة على أن العبارة رقم سبعة " طبيعة محتوى المنهج الدراسي لا تساعد على تنويع الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في عرضه " تحتل المرتبة العاشرة من حيث مدى ارتفاع درجة الإعاقة؛ الأمر الذي كشفت عنه نتائج الدراسات التي تناولت محتوى مناهج التربية الفكرية مثل دراسة العثمان (1997)، ودراسة المنيع (2001)، ووهبة (2008)، وقد اتفق ارتفاع درجة هذا المعوق مع ما توصلت إليه دراسة كل من برقو(1983)، والقحطاني (2005).

ذلك ان الإستراتيجية التدريسية هي الركن الثالث من عناصر المنهج الأربعة: المحتوى، والأهداف، والإستراتيجية، والتقويم، وهناك علاقة تبادلية بينها وبين المحتوى، لأن المحتوى ينتقل ويصل للتلاميذ من خلالها وبدونها يكون المحتوى جامداً أمامهم، كما أن طبيعة المحتوى تؤثر في اختيار الإستراتيجية المستخدمة لإيصاله، مما يجعل طبيعته عائقاً مؤثراً في استخدام معلمي التربية الفكرية بمدينة الرياض للاستراتيجيات التدريسية المناسبة لذوي الإعاقة الفكرية، واستناداً إلى تلك الحقائق، فإن الباحثة تعزو هذه النتيجة إلى كون المناهج والمقررات المعمول بها في معاهد وبرامج التربية الفكرية لا تركز على الخبرات المباشرة

كما أظهرت نتائج هذا السؤال العبارات التي صُنفت على أنها معيقات ضعيفة التأثير في مدى استخدام معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية لبعض الاستراتيجيات التدريسية، حيث انخفضت درجة الإعاقة للعبارات الخاصة بزمن التدريس والحصة الدراسية، فاحتلت العبارتان (9) و(10) على التوالي "قلة عدد حصص المقرر خلال الفصل الدراسي وقصر زمن الحصة" و"ترتيب الحصة غير المناسب خلال الجدول الدراسي اليومي" الترتيبين الأول والخامس من حيث تدني درجة التأثير في مدى الاستخدام، وقد اتفق تدني درجة هذا المعوق مع ما توصلت إليه دراسة كل من السدحان (2005)، في حين تتناقض هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من برقو(1983)، والجهني (1995)، والحمزي (2008) التي أظهرت أن قصر الحصة الدراسية من أهم المعوقات التي تحد من استخدام المعلمين للاستراتيجيات التدريسية المختلفة؛ مما يعني أن عدد حصص المقررات الدراسية خلال الفصل الدراسي، والزمن المخصص لكل حصة دراسية (45) دقيقة كافيان ليقوم المعلم بتنفيذ إجراءات التدريس واستخدام الاستراتيجيات التدريسية، كما أن بعض المقررات الرئيسية كالقراءة والكتابة والرياضيات قد تحتل حصتين متتاليتين من الجدول اليومي في بعض أيام الأسبوع مما يعني أن بإمكان المعلم التنويع في استراتيجياته التدريسية.

وجاءت العبارة رقم (24) "عدم قدرتي على صياغة أهداف تعليمية قابلة للقياس يجعلني لا أستخدم أفضل الاستراتيجيات لتحقيقها" في المرتبة الثانية للمعوقات الأقل تأثيراً في مدى استخدام معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية لبعض الإستراتيجيات التدريسية، لأن الأهداف الواضحة والدقيقة والقابلة للقياس والتحقق هي الأساس الذي يتأسس عليه اختيار الإستراتيجية التدريسية المناسبة، والأنشطة الملائمة، والوسائل التعليمية القادرة على تحقيق تلك الأهداف بأقل وقت وجهد وكلفة (عطية، 2009)، وبما أن (32.8) من عينة البحث اعتبرت هذه العبارة من المعوقات ضعيفة التأثير في مدى الاستخدام كما أن (53.7) يرون أنها لا تعيق إطلاقاً، فهذا دليل على أن معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية يجيدون صياغة أهدافهم وبالتالي فهم قادرون على اختيار أنسب الإستراتيجيات التدريسية واستخدامها لتحقيق تلك الأهداف وهذا ما أكدته دراسة الصمادي والنهار (2001) التي أظهرت نتائجها أن المهارات المتعلقة بالتخطيط للتدريس الفعّال ــ ومنها مهارة صياغة الأهداف التعليمية ــ متوفرة بشكل جيد لدى معلمي التربية الخاصة.

فيما حصلت العبارة رقم (22) "غيابي لبعض الظروف يجعلني أعطي تلاميذي الدروس باستراتيجيات تدريسية محدودة"على المرتبة الثالثة للمعوقات الأقل تأثيراً في مدى استخدام معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية لبعض الإستراتيجيات التدريسية؛ تلتها العبارة رقم (23) "عدم قدرتي على تحليل المهمة التعليمية يجعلني لا أستخدم أفضل الاستراتيجيات التدريسية" في المرتبة الرابعة للمعوقات الأقل تأثيراً في مدى استخدام معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية لبعض الإستراتيجيات التدريسية، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت له دراسة عبدالله (2003) من أن الإستراتيجيات التدريسية الأكثر استخداماً من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمناطق جنوب المملكة العربية السعودية هي: تحليل المهام، والتلقين اللفظي، وأساليب تعديل السلوك؛ إلا أن هذه النتيجة تتناقض مع ما توصلت إليه دراسة (القمش، 2004) والتي حددت الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مجال أساليب التدريس بغرض إعداد برنامج تدريبي أثناء الخدمة لرفع كفاءة هؤلاء المعلمين في هذا المجال؛ وتبيّن أن أكثر الأساليب التدريسيّة التي لا يتقنها معلمو ذوي الإعاقة الفكرية ويحتاجون للتدرب عليها مرتبة ترتيباً تنازلياً كما يلي: أسلوب دراسة الحالة، تلاه أسلوب تحليل المهمّة في المرتبة الثانية، ثم أسلوب النمذجة في المرتبة الثالثة، وأخيراً أسلوب التشكيل؛ وتعتقد الباحثة أن استجابات أفراد عينة الدراسة لا تعكس الواقع الحقيقي لقدرة المعلمين على تحليل المهمة بشكل دالٍ وفعّال.

كما احتلت العبارة رقم (21) "اعتقادي أن هذه الإستراتيجيات غير مناسبة في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية" المرتبة السادسة للمعوقات الأقل تأثيراً في مدى استخدام معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية لبعض الإستراتيجيات التدريسية بمتوسط، وهذه النتيجة تعكس اتجاهاً إيجابياً من قبل المعلمين نحو تنويع استراتيجياتهم التدريسية من جهة، ونحو تلاميذهم من ذوي الإعاقة الفكرية من جهة أخرى حيث يعد هذا إيماناً منهم بهذه الفئة الغالية من التلاميذ من حيث قدراتهم وإمكاناتهم وأن بإمكانهم الإفادة من مختلف الاستراتيجيات التدريسية إذا ما طوّعت وكيّفت لسد احتياجاتهم. ومن الملفت للانتباه هنا أن المعوقات التي حصلت على متوسطات حسابية متدنية يتعلق معظمها (بذات المعلم)، وذلك ما يتناقض مع ما كشفت عنه دراسة وهبة (2008) من أن أهم الأسباب التي تقف خلف القصور في استخدام استراتيجيات التدريس هي المعلم نفسه وأسلوب إعداده وتدريبه وعدم امتلاكه لمهارات استخدام استراتيجيات التدريس المختلفة مع تلاميذه من ذوي الإعاقة الفكرية، مما قد يُفسر تدني متوسطات المعوقات المتعلقة (بذات المعلم) على أنه تحيز للذات من قبل المعلمين، ومحاولة لتبرئة ساحاتهم من أي يكون هناك تقصير من ناحيتهم حال دون تنويعهم لاستراتيجياتهم التدريسية ككثرة الغياب، أو القصور في صياغة الأهداف أو تحليل المهمة، أو الاعتقاد المظلل.

مناقشة نتائج السؤال الرابع والذي ينص على: **" هل هناك فروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة في المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي التربية الفكرية لبعض الاستراتيجيات التدريسية تعزى إلى اختلاف المتغيرات التالية: (جنس العينة، الخبرة التدريسية، البيئة التعليمية، الدورات التدريبية)؟"**

لقد أظهرت نتائج السؤال الرابع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات كلٍ من المعلمين والمعلمات على محور المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي التربية الفكرية لبعض الإستراتيجيات التدريسية، ويمكن تفسير ذلك بأن المعاهد والبرامج التي يعمل بها هؤلاء المعلمين والمعلمات تتبع جميعاً إلى وزارة واحدة وهي وزارة التربية والتعليم، وبالتالي فالبيئات التعليمية التي يعملون فيها متشابهة بكل مكوناتها: المادية، والإدارية، والفنية؛ والمناهج التي يُدرسّونها واحدة، والتعميمات التي يتلقونها والقواعد التنظيمية التي يفترض أن يلتزموا بها واحدة، كما أن آلية القياس والتشخيص التي يخضع لها تلاميذهم من ذوي الإعاقة الفكرية واحدة، وبناءاً على ذلك كله فمن الطبيعي أن تكون المعوقات التي تحول دون استخدام كلا الطرفين لبعض الإستراتيجيات التدريسية واحدة.

كما أظهرت نتائج هذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على محور المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي التربية الفكرية لبعض الاستراتيجيات التدريسية تعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة، فعلى الرغم من أنه يجدر بمعلمي التربية الفكرية الأكثر خبرة أن يكونوا قد طوروا من قدرتهم على مجاراة المتغيرات وتجاوز الصعوبات، إلا ذلك لم يتضح من خلال نتائج هذا السؤال حيث لم يظهر أثر الخبرة التدريسية الطويلة نسبياً على تحديد المعوقات التي يمكن أن تحول دون استخدام معلمي التربية الفكرية لبعض الاستراتيجيات التدريسية، علماً بأن (41.2%) من أفراد عينة الدراسة تجاوزت خبرتهم التدريسية العشر سنوات.

وتبين نتائج السؤال الرابع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على محور المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي التربية الفكرية لبعض الاستراتيجيات التدريسية، تعزى إلى اختلاف متغير البيئة التعليمية، أي أن المعوقات التي تواجه معلمي معاهد التربية الفكرية تواجه أيضاً معلمي برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية، ويجدر القول في هذا الخصوص أن معظم معلمي البرامج الملحقة قد عملوا في السابق في معاهد التربية الفكرية، وترى الباحثة أن المعاهد تملك الكثير من المقومات التي تساعد معلمي التربية الفكرية على استخدام استراتيجيات التدريس المتنوعة كتوفر الوسائل والتقنيات التعليمية ووجود ورش خاصة بتصنيعها، وتوفر المعلم المساعد في بعض الفصول، وتوافر بعض الخدمات المساندة التي تدعم العملية التعليمية التربوية للتلاميذ كخدمات النطق والتخاطب، كما تتوافر

كما لم تسفر نتائج هذا السؤال عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على محور المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي التربية الفكرية لبعض الاستراتيجيات التدريسية، تعزى لاختلاف مدى حصولهم على دورات تدريبية في مجال استراتيجيات وأساليب التدريس؛ وترى الباحثة أن التدريب لابد وأن يلقي بظلاله على من يتلقاه فيصبح أكثر قدرة على إدارة الأزمات وتجاوز العقبات، ومواجهة المشكلات التي يعاني منها التلاميذ أو البيئة التعليمية حوله وبالتالي يستطيع تنويع استراتيجياته التدريسية.

ثانياً: توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج توصي الباحثة بضرورة ما يلي:

- التنويع في الاستراتيجيات المستخدمة في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- التركيز على الاستراتيجيات التي تُفعل دور التلميذ ومشاركته وجعله محوراً للعملية التعليمية.
- توفير الإمكانات المادية والمكانية في المدارس لتطبيق الاستراتيجيات والممارسات التدريسية الحديثة.
- تخفيف العبء التدريسي الملقى على عاتق معلمي التربية الفكرية، لرفع مستوى فاعليتهم.
- عقد الندوات وورش العمل من أجل تدريب المعلمين على رأس العمل على الاستراتيجيات التدريسية الفعالة في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- تضمين برامج إعداد معلمي التربية الخاصة أكثر من مقرر في استراتيجيات وأساليب التدريس العامة واستراتيجيات تدريس ذوي الإعاقة الفكرية يتولى تدريسها أعضاء هيئة التدريس في القسم بالتعاون مع أساتذة من قسم المناهج واستراتيجيات التدريس بالجامعة، واستخدام نموذج التدريس المصغر في تدريس وتدريب الطلبة المعلمين قبل مرحلة التدريب الميداني.
- تفعيل الدروس النموذجية والتطبيقية وتبادل الخبرات فيما بين المعلمين على مستوى المعاهد والبرامج ومكاتب الإشراف المختلفة بمدينة الرياض.
- العمل على إيجاد الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين المتميزين.
- توثيق الصلة بين مؤسسات إعداد المعلم المحلية والعربية والعالمية بهدف الوقوف على المستجدات بما يخدم تطوير برامج إعداد المعلم.
- إجراء دراسات مماثلة، والعمل على اشتقاق دلالات ومتغيرات إضافية.

المـــراجـــع

(العربية والأجنبية)

المراجع

أولاً: المراجع العربية :

- أبو الهيجاء، فؤاد (2001). **أساسيات التدريس ومهاراته وطرقه العامة**، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- أبو حطب، فؤاد (1980). **القدرات العقلية**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- أبو جلالة، صبحي حمدان محمود (2001): **أساليب تدريس العلوم لمرحلة التعليم الأساسي**. الكويت: دار الفلاح للنشر والتوزيع.
- أبو علام، رجاء (1986): **علم النفس التربوي**. الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.
- أبو هولا، مفضي (2005). إستراتيجية التعلم التعاوني في تحسين الممارسات التعلمية وفي اكتساب الطلبة الصم للمفاهيم العلمية في مادة العلوم، **من بحوث مؤتمر التربية الخاصة العربي (الواقع والمأمول)**: عمان.
- أحمد ،السيد؛ وبدر، فائقة (2005): **اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال أسبابه وتشخيصه وعلاجه**، الرياض: إصدارات الأكاديمية العربية للتربية الخاصة.
- أحمد، صلاح (2006). فاعلية استخدام إستراتيجية الاكتشاف الموجه في تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، **بحث مقدم للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم**، الرياض.
- إبراهيم ، مجدى (2004). **إستراتيجيات التعليم وأساليب التعلم**، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.
- إدريس ، رغد (1995). تعريف اثر استخدام الخرائط المفاهيمية على التحصيل العلمي واكتساب العمليات العلمية لدى طلبة الصف السادس الأساسية في مادة العلوم العامة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية الجامعة الأردنية، عمان.
- آل تميم، عبد الله (2007). فاعلية استخدام القصص المسجلة على الأقراص المدمجة في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- الاستانبولي، محمود (1990). **كيف نربي أطفالنا مباحث مبسطه في التربية وعلم النفس**، بيروت: المكتب الإسلامي.
- بدر، بثينة (2004). طرائق تدريس الرياضيات في مدارس البنات بمكة ومدى مواكبتها للعصر الحديث، **رسالة التربية وعلم النفس**: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.
- برغوث، رحاب صالح (2008). فاعلية برنامج قائم على أسلوب الاكتشاف الموجه لاكتساب بعض المهارات الرياضية لدى الأطفال المتخلفين عقليًا. **المؤتمر الدولي السادس تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة**، رصد الواقع واستشراف المستقبل في الفترة من 16 – 17 يوليو 2008.http://ies.cu.edu.eg/home.aspx
- برقو، يوسف (1983). تقييم طرق التدريس العامة المتبعة في المدارس المتوسطة للبنين بمدينه الرياض، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الملك سعود. الرياض.
- البسطامي، غانم (1995): **المناهج والأساليب في التربية الخاصة**. حولي: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- بلقيس، أحمد ومرعي ،توفيق (1987): **الميسر في سيكولوجية اللعب** ، عمان: دار الفرقان.
- بن طالب، عادل (2003)، واقع الوسائل التعليمية في تدريس التربية الفنية لمعاهد التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الملك سعود. الرياض.
- بوحيمد، حصة (2006). استخدام معلمات معاهد التربية الفكرية للتقنيات التعليمية بمدينة الرياض، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- التويجري، منيرة (2007)، دور المهنيات في تفعيل المشاركة الأسرية في العملية التعليمية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الملك سعود. الرياض.
- جاسم ، محمد (1978). **أثر استخدام طريقة التعليم المبرمج على تحصيل التلاميذ في مادة العلوم للصف السادس**، **مجلة المعلم الجديد**، بغداد.
- جروان، فتحي (1999) . **تعليم التفكير– مفاهيم وتطبيقات**، الإمارات، دار الكتاب الجامعي0

- الجهني، محمد (1995). معوقات استخدام طريقة تمثيل الدور في تدريس المواد الاجتماعية "التاريخ والجغرافيا " في المرحلة الابتدائية كما يراها المعلمون، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- جيستن ى. ج. (1994) . **التدريس الابتكاري للمتخلفين عقلياً**، (ترجمة:كمال سيسالم). الرياض: مطابع الصفحات الذهبية.
- الحارثي، مني (2007). فاعلية إستراتيجية تدريس الأقران في إكساب بعض الكلمات الوظيفية للتلاميذ المتخلفين عقلياً بدرجة متوسطة. **رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة الملك سعود.الرياض.
- حامد، جمال؛ وإسماعيل، حفني (1991). استخدام المدخل العملي المبني علي الاكتشاف في تدريس الرياضيات لتلاميذ الصف الثامن الابتدائي المعوقين سمعيا، **المؤتمر العلمي الثالث رؤى مستقبلية للمناهج في الوطن العربي**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة.
- الحديدي، منى (1992). مناهج التلاميذ ذوي المشكلات التعليمية وبرامجهم. **ورقة عمل مقدمة لليونسكو**، عمان، الأردن.
- الحربي، طلال (1990). رعاية الطلاب المتفوقين دراسياً والطلاب المتأخرين دراسياً في مدارس التعليم العام. **ورقة عمل مقدمة للقاء الثاني لتوجيه والإرشاد الطلابي في التعليم**. جستن: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الرياض.
- حسن، ثناء (1990). برنامج مقترح في قصص الأطفال لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي وأثره على نموهم اللغوي، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية البنات بجامعة عين شمس.
- الحسن، سهى (2005). اثر استخدام أسلوب تدريس الرفاق على تحسن المهارات القرائية عند مجموعة من طلاب الصفين الأول والثاني الأساسي الذين لديهم صعوبات في القراءة، **من بحوث مؤتمر التربية الخاصة العربي (الواقع والمأمول)**: عمان.
- حسنين، حسين محمد (2002). **أساليب العصف الذهني**، عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

- الحكمي، يحي (2002). اثر استخدام الألعاب التعليمية على التحصيل الدراسي في عملية الضرب لدى تلاميذ الصف الثالث بالمرحلة الابتدائية: دراسة شبه تجريبية بمنطقة جازان التعليمية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- حماد، آمال (1994). فاعلية استخدام الحاسوب في اكتساب مفاهيم رياضية أساسية لدى الطلبة المعوقين عقلياً إعاقة بسيطة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الأردنية، عمان.
- الحمزي، احمد (2008). الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة المتوسطة بمنطقة جازان التعليمية عند استخدام طرق التدريس الحديثة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية بجامعة الملك سعود، الرياض.
- الحيلة، محمد (2002): **تكنولوجيا التعليم من أجل تنمية التفكير**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الحيلة، محمد (2003): **طرائق التدريس واستراتيجياته**. العين: دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع.
- الحيلة، محمد (2003ب):**الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الخشرمي، سحر (2000). **المدرسة للجميع: دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية**، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
- الخطابية، عبد الله.(2005). **تعليم العلوم للجميع**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الخطيب، جمال والحديدي، منى (2003). **أساليب ومناهج التدريس في التربية الخاصة**. حولي: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- الخطيب، جمال والحديدي، منى (2005). **استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الدوسري، عادل (1994). اثر استخدام الأسلوب القصصي على تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مقرر التوحيد واتجاهاتهم نحو هذا المقرر، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية بجامعة الملك سعود، الرياض.
- دياب، فتحية (2001). تعليم مهارتي الجمع والطرح للطلبة المعوقين عقليا باستخدام الحاسوب، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الأردنية، عمان.

- رعد، نجاح (1989). تأثير طريقة الاستكشاف الموجه على تحصيل العلوم لتلميذات الصف السادس الابتدائي بمكة المكرمة، **رسالة ماجستير غير منشورة،** كلية التربية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الروسان ،فاروق والعامري، أروى (1988): تطوير صورة أردنية لمقياس مهارات القراءة للمعوقين عقلياً، **دراسات** م15، ع8.
- الروسان، فاروق.(2005). **مقدمة في الإعاقة العقلية**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الزند، وليد (2004). **التصاميم التعليمية الجذور النظرية: نماذج وتطبيقات عملية**. الرياض: إصدارات أكاديمية التربية الخاصة.
- الزيلعي، أحمد (1984). **أثر** طريقة التعليم المبرمج على تحصيل الطلاب المتخلفين عقليا في مادة القراءة للصف الأول: دراسة تجريبية بمعهد التربية الفكرية للبنين بجدة. **رسالة ماجستير غير منشورة،** كلية التربية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- زيتون، حسن (2003). **استراتيجيات التدريس– رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم**. القاهرة: عالم الكتب.
- زيتون، كمال (2003). **التدريس لذوى الاحتياجات الخاصة**. القاهرة: عالم الكتب.
- السدحان، غازي (2005): طرق وأساليب تدريس مقرر التجويد في المرحلة الابتدائية، **رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة الملك سعود.الرياض.
- السرطاوي، عبد العزيز (1994). أساليب التدخل المستخدمة من قبل معلمي كل من المدارس العادية ومعاهد التربية الخاصة. **رسالة العلوم التربوية والنفسية،** جامعة الملك سعود، ع4، 1ـــ28.
- السرطاوى، عبد العزيز؛ وأيوب، عبد العزيز (2000). **الإعاقة العقلية**. حولي: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- سعادة، جودت (2006). **تدريس مهارات التفكير**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سعادة، جودت؛ وعقل، فواز؛ وزامل، مجدي؛ وجميل إشتيه، أبو عرقوب، هدى (2006). **التعلم النشط بين النظرية والتطبيق**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- سعادة، جودت؛ السرطاوي، عادل (2007). **استخدام الحاسوب والانترنت في ميادين التربية والتعليم**. عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سلامة، كايد (1995). الصعوبات التي تواجه المعلم وتحول دون فعاليته في التدريس وكيفية التغلب عليهـــا كمـــا يراها المشرفون والمديرون والمعلمون والطلبة، **مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات، ع11، 12 ــ 55.
- سلامة، عبد الحافظ (2005). **تصميم التدريس**. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.
- سليمان، ممدوح (1988). أثر إدراك الطالب المعلم الحدود الفاصلة بين طرائق التدريس واستراتيجيات التدريس في تنمية بيئة تعليمية فعالة، **رسالة الخليج العربي**، ع 24، 119-143.
- سنقر، صالحة (1982). **التربية قبل المدرسة الابتدائية**. دمشق: مديرية الكتب الجامعية.
- السيف، خيرية (2004). فعالية إستراتيجية تدريس الأقران في تنمية مهارات الطرح والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لدولة الكويت. **المجلة التربوية**، جامعة الكويت.م18ع70.
- صادق، فاروق (1982). **سيكولوجية الإعاقة الفكرية**. الرياض: مطبوعات جامعة الرياض.
- صقر، محمد (2004). **طرق التدريس العامة**. حائل: دار الأندلس للنشر والتوزيع.
- الصمادي، جميل والسرطاوي، عبد العزيز والحيلواني، ياسر والقريوتي، إبراهيم (2001). تقويم فاعلية مركز التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة، **مجلة جامعة الملك سعود**، العلوم التربوية والدراســات الإســلامية (1)، م13، 129 – 165.
- الصمادي، جميل والنهار، تيسير(2001). مستوى إتقان معلمي التربية الخاصة في دولة الإمارات العربيــة المتحــدة لمهارات التعليم الفعال، **مجلة مركز البحوث التربوية**،جامعة قطر،ع19،193ــ 216.
- الطناوى، عفت (2002). **أساليب التعليم والتعلم وتطبيقاتها في البحوث التربوية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبادة، أحمد (1992). **الحلول الإبتكارية للمشكلات النظرية والتطبيق**. دار الحكمة للنشر والتوزيع:البحرين.
- عبد الحميد، هبة محمد (2006). **أدب الأطفال في المرحلة الابتدائية**. عمان: دار صفاء للنشر و التوزيع.
- عبد الغفار، أحلام (2003). **الرعاية التربوية لذوى الاحتياجات الخاصة**. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

- عبد الله، محمد (2003). الخطة التربوية الفردية للأطفال في مدارس الدمج ومعاهد التربية الفكرية في مناطق جنوب المملكة العربية السعودية. **مجلة الطفولة العربية**، م5، ع17، 9ـ25.
- عبيد، ماجدة (2000). **تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة**. عمان: مكتبة الرازي العلمية.
- عبيد، ماجدة (2001). **مناهج وأساليب تدريس ذوى الاحتياجات الخاصة**، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عبيدات، ذوقان؛ وعدس، عبد الرحمن؛ وعبد الحق، كايد (2005). **البحث العلمي : مفهومه، وأدواته، وأساليبه**، الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- عبيدات، لؤي (2005). أثر الألعاب التربوية المحوسبة في تحصيل بعض المفاهيم الرياضية لطلبة الصف الثالث الأساسي في مديرية إربد الأولى. **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.
- العتيبي، بندر (2001). استخدام إجراء التأخير الزمني الثابت في تطوير القدرة على التعلم العرضي من خلال تدريس الكلمات والعبارات الوظيفية المرئية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتوسطة والشديدة، **مجلة الأكاديمية العربية للتربية الخاصة، الرياض** ، ع2، 69ـ129.
- العتيبي، بندر (2003). الإجراءات التعليمية المستخدمة في تدريس ذوي الإعاقات المتوسطة والشديدة. **بحوث كلية التربية** ، جامعة الملك سعود، الرياض.
- العثمان، إبراهيم (1995). مشكلات منهج التهيئة بمعاهد التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية بجامعة الملك سعود، الرياض.
- عريفج، سامي؛ وسليمان، نايف (2005). **أساليب تدريس الرياضيات والعلوم**، عمان: دار صفاء.
- العزة، سعيد (2000). **التربية الخاصة لذوي الإعاقات العقلية والبصرية والسمعية والحركية**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عطا الله، ميشيل (2001).**طرق وأساليب تدريس العلوم**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عطية، جمال (2004). فعالية إستراتيجية تدريس الأقران في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، القاهرة، ع96.

- عطية، علي (2008). **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عطية، علي (2009). **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عفانة، عزو(1996). **أسلوب الألعاب في تعليم وتعلم الرياضيات**. غزة: الجامعة الإسلامية.
- عفانة، عزو؛ واللوح، احمد.(2008). **التدريس الممسرح – رؤية حديثة في التعليم الصفي**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العيوني، صالح (2000). تحديد مستوى الاتجاه نحو رحلات الميدانية العلمية والمعوقات لاستخدامها في تدريس العلوم لدى طلاب المعلمين في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في مدينة الرياض، **رسالة الخليج العربي**، الرياض، ع74.
- الغوني، منصور والمراغي، السيد (1994). **برنامج مقترح في العلوم للأطفال ذوي الصعوبات الخاصة ببعض مدارس المدينة المنورة وقياس أثره على تحصيلهم المعرفي**، بحوث كلية التربية ، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الفتلاوي، سهيلة (2003). **سلسلة طرائق التدريس**، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- فلاته، رقية (2007). فاعلية استخدام الألعاب التعليمية في تحصيل مقرر الفقة لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بالعاصمة المقدسة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الفنيش، أحمد (1991). **استراتيجيات التدريس**. طرابلس: الدار العربية للكتاب.
- القبيلات، راجي عيسى (2005). **أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا ومرحله رياض الأطفال**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- القحطاني، مبارك (1995). أثر استخدام أسلوب حل المشكلات على تنمية مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الخرج. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض.
- القحطاني، هنادي (2004). تعليم مهارة القراءة للمعوقين إعاقة عقلية بسيطة باستخدام الحاسوب، **رسالة ماجستير غير منشورة**. الجامعة الأردنية بعمان.

- القحطاني، مسفر (2005). المشكلات التدريسية لدى معلم الصفوف الأولية بمحافظة الإحساء من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين. **رسالة ماجستير غير منشورة،** كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- القرشي، أمير؛ واللقاني، احمد.(2001). **المنهج والمدخل الدرامي**. القاهرة: مكتبة عالم الكتب.
- القريطي، عبد المطلب (1996). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وتربيتهم**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- القريوتي، يوسف، والسرطاوي، عبد العزيز، والصمادي، جميل.(1995). **المدخل إلى التربية الخاصة**. دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.
- القلا، فخر الدين؛ و ناصر، يونس؛ وجمل، محمد.(2006). **طرائق التدريس العامة في عصر المعلومات**. العين: دار الكتاب الجامعي.
- القمش، مصطفى (2004). إعداد برنامج تدريبي أثناء الخدمة لرفع كفاءة معلمي الأطفال المعوقين عقلياً في مجال أساليب التدريس. **رسالة دكتوراه غير منشورة،** كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمان.
- القمش، مصطفى؛ والمعايطة، خليل (2007). **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- قنديل، يس (2000). **الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم: العلاقة، التصنيف، المضمون**. الرياض: دار الناشر الدولي.
- كوجك، كوثر (1997) : **اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس** ، القاهرة: عالم الكتب.
- اللقاني، احمد؛ والجمل، علي.(1999). **معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس،** الرياض: عالم الكتب.
- محمد، نجلاء (2001). اثر شخصيات القصة في تنمية بعض القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة من خلال برنامج قصص مقترح. **رسالة ماجستير غير منشورة،** كلية رياض الأطفال بجامعة القاهرة.

- المدني، معن (2002). اثر استخدام خرائط المفاهيم على التحصيل الدراسي في مادة العلوم لتلاميذ الصف السادس الابتدائي. **رسالة ماجستير غير منشورة**. كلية التربية جامعة أم القرى : مكة المكرمة .
- مرسي،كمال (1996). **مرجع في علم الإعاقة الفكرية**. الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.
- مرعي، توفيق؛ وأبو شيخة، عيسى (1996). **أساليب تدريس العلوم الاجتماعية**. عمان: جامعة القدس المفتوحة.
- مسعود، وائل (2005). دور المعلم في معاهد وبرامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية. **المجلة العربية للتربية الخاصة**. الرياض، ع6، 77ــ114.
- مطاوع، ضياء الدين محمد (1999): فعالية الألعاب الكمبيوترية في تحصيل التلاميذ معسري القراءة (الدسلكسيين) لبعض مفاهيم العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. http://www.gulfkids.com/ar/index.
- المطيري، فيصل (2005). معوقات استخدام التعلم التعاوني في تدريس العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة حسب رأي معلمي العلوم الشرعية ومشرفيها. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية بجامعة الملك سعود، الرياض.
- معوضه، صالح (1989). معوقات استخدام الطرق الحديثة لتدريس مادة الجغرافيا في المرحلة الثانوية، **رسالة ماجستير غير منشورة**. كلية التربية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- منصور، عبد الصبور (2008). فعالية أسلوب التعلم التعاوني علي التحصيل الدراسي وبعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً، **المجلة العربية للتربية الخاصة**. الرياض، ع15، 77ــ114.
- المنيع ، نورة (2002). تقويم محتوى كتاب القراءة للصف السادس الابتدائي بعاهد التربية الفكرية للبنات. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية بجامعة الملك سعود، الرياض.
- نبهان، يحيى (2008). **الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم**. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع.
- نجيب، أحمد (1983). **فن الكتابة للأطفال**. القاهرة: دار الكاتب العربي للطباعة والنشر.
- النشوان، الجوهرة (2005). اثر استخدام أسلوب العصف الذهني على إدراك المقروء لتلميذات صعوبات التعلم بالصفين الخامس والسادس الابتدائي. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية بجامعة الملك سعود، الرياض.
- هارون، صالح عبد الله (2000). **تدريس ذوي الإعاقة البسيطة في الفصل**. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

- هارون، صالح (2007). نموذج إستراتيجية مقترحة لتدريس وتدريب التلاميذ المتخلفين عقلياً. **المجلة العربية للتربية الخاصة**، الرياض، ع11، 103ـــ126.
- الهرش، عايد وعباينة، زياد والدلاعة، أسامة (2006) : أثر استخدام برمجيّتين تعليميّتين مختلفتين في تحصيل تلميذات الصف الأوّل الأساسي في الرياضيات. **مجلة جامعة تشرين للدراسات و البحوث العلمية**، م28، ع1.
- الهزاني، عبد العزيز (2003). فاعلية التدريس بتمثيل الدور علي التحصيل الدراسي في مادة العلوم لطلاب الصف الخامس الابتدائي في منطقة الرياض التعليمية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الهوساوي، علي (2005). **استخدامات الحاسب الآلي في تنمية مهارات التلاميذ المتخلفين عقلياً بدرجة بسيطة**. http://faculty.ksu.edu.sa/12681/Doc_Lib1
- الوابلي، عبد الله (1996). واقع الخدمات المساندة ومدى أهميتها من وجهة نظر العاملين في معاهد التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية. **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس ، ع20(2)،191ـــ232.
- الوابلي، عبد الله (2003). مدى أهمية تطبيق إجراءات التعرف على التلاميذ ذوي التخلف العقلي واحتياجاتهم التربوية الفردية من قبل برامج التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية. **المجلة التربوية**. جامعة الكويت، م 17، ع68. 191ـــ 238.
- الوابلي، عبد الله؛ الجهيمي، عبد الله؛ العجلان، عبد الرحمن؛ الفيفي، عبد الرحمن؛ البواردي؛ عبد العزيز؛ العوبثاني، عمر؛ الشبانة، سعد؛ الربيعة، عثمان؛ البهلال، بدر؛ الرويتع، سعد؛ الشعلان، خالد؛ السالم، عبد العزيز؛ بن عقيل، عبد المجيد (2005). **دليل الخطط والمناهج الدراسية لمعاهد وبرامج التربية الفكرية: المجموعة الاستشارية للتخلف العقلي**. الرياض: مطابع الأمانة العامة للتربية الخاصة.
- يحيى، حسن؛ والمنوفي، سعيد (2008). **المدخل إلى التدريس الفعال**. الرياض: الدار الصولتية للتربية.
- وهبة، عماد (2008). تطوير مدارس التربية الفكرية بمحافظة سوهاج في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة لتعليم المعاقين عقلياً. **المجلة التربوية**.كلية التربية، جامعة سوهاج، http://www.jedu-sohag.sci.eg/dremad.html

ثانياً: المراجع الأجنبية:

American Association on Mental Retardation (1992). **Mental Retardation: Definition, Classification, Systems of Supports, Annapolis**, MD : AAMR.

American Association on Mental Retardation (2002). **Mental Retardation: Definition, Classification, Systems of Supports**, Annapolis, MD : AAMR.

Block, J.H., & Burns, R.B. (1976). Mastery learning. In LS Shulman (Ed.), **Review of research in education** .Vol. 4, pp. 3-49.

Boyle, J.R. (1996). The effects of a cognitive mapping strategy on the literal and inferential comprehension of students with mild disabilities. **Learning Disability Quarterly**, Vol.19, No 2, pp. 86-98.

Butkowski, J. (1995). Improving student Higher Order Thinking Skills in Mathematics. **Action Research Project**, Saint Xaiver University.

Butler, F.M., Miller, S.P., Babbitt, B., Pierce, T., and Crehan, K. (2003). Fraction Instruction for Students with Disabilities, **Learning Disabilities Research and Practice**, Vol. 18, pp. 99-111.

Cartwright, G. P., Cartwright, C. A., & Ward, M. E. (1989). **Educating special learners.** . (3ed) .Belmont, California: Wadsworth.

Caryl H. Hitchcock. (2000) Computer-Assisted Instruction of Early Academic Skills. **Topics in Early Childhood Special Education**, Vol. 20, No. 3, pp. 145-158.

Corno, L. (1989). Self-regulated learning: A volitional analysis. In B.J. Zimmerman & D. . Schunk (Eds.), Self-regulated learning and academic achievement. New: York. . pp. 111–141.

David W. (1981).Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Goal Structures on Achievement: A Meta-Analysis. **Psychological Bulletin,** Vol. 89, No.1, pp.47-62.

Davis, D., & Sorrell, J. (1995). Mastery learning in public schools. **Paper prepared for PSY 702: Conditions of Learning**. Valdosta, GA: Valdosta State University. . http://chiron.valdosta.edu/whuitt/files/mastlear.html

Day , Peter R. (1977). **Methods of Learning Communication Skills**. Oxford; pergamon Press.

Evans, J. L., Glaser, R., & Homme, L. E. (1962). An investigation of “teaching machine” variables using learning programs in symbolic logic. **Journal of Educational Research**, Vol. 55, 433–542.

Fondas, L. (1992). The acquisition of vocabulary from reading stories aloud. **Unpublished doctoral dissertation**, Nova University

Gadke, Cynthia A. (2001), Secondary general education teachers' believes and use of "best practices" in inclusive classrooms. **Unpublished doctoral Dissertation.** Kent State University.

Giles D,K, & Wolf M.M, (1966).Toilet training institutionalized, severe retardates: an application of operant behavior modification techniques. **American Journal of Mental Deficiency**,: Vol.70, pp 766-780.

Guven, Yildiz; Duman, Hulya Gulay. (2007). Project Based Learning for Children with Mild Mental Disabilities. **International Journal of Special Education**. Vol. 22, No.1, pp 77– 83.

Hallahan, DP, & Kauffman, JM (2000). **Exceptional learners: Introduction to special education** (8th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Hartman, John M.(2003), pre-service and classrooms teachers perceptions of best practices " within a special education professional development school **Unpublished doctoral dissertation**, Immaculata University.

Hawsawi, A. (2002). Teachers perceptions of computers technology competencies working with students with mild cognitive delay. **Unpublished doctoral dissertation**, University of Idaho, Moscow, ID. USA.

Henley, M., Ramsey, R. S., & Algozzine, R. (1993). **Characteristics of and strategies for teaching students with mild disabilities**. Boston: Allyn & Bacon.

Jacques N ,wilton K (1998) : Cooperative Learning and social Acceptance of children with mild Intellectual Disability, **Journal of Intellectual Disability**. Vol.42, No1, pp 29-36.

Jenkins, JR & Jenkins LM. (1987) Making Peer Tutoring Work. **Educational Leadership**, Vol.44, No. 6, pp 64-68.

Lai, P. & Biggs, J.B. (1994).Who benefits from mastery learning? **Contemporary Educational Psychology**, Vol. 19, No.1, pp13-23.

Lioyd, J.W., Crowley, E.P., Kohler, F.W., & Strain, P.S.(1988). Redefining the applied research agenda: Cooperative learning, pre-referral, teacher consultation, and peer-mediated interventions. **Journal of Learning Disabilities**, Vol. 21, pp 43-52.

Logan, K., Bakeman, R., and Keefe, E.(1997). Effects of instructional variables on behavior of students with disabilities in general education classrooms. **Journal of Exceptional Children**, Vol. 63, pp 481-497.

Longon.J .(1995) Acquisition & Generalization of social skills by high school Students with mild Intellectual disabilities. **Journal of Mental Retardation**, Vol. 33, No. 3, pp 186-196.

Maccaw, Steven C. (1980).Teacher attitudes toward Environmental Education. **Journal of Environmental Education.** Vol. 11, pp 18-23.

Miller, B.A. (1996). A basic understanding of multiage grouping. **School Administrator**, Vol. 53, No1, pp 12–17.

Novak, J. D., Gowin, D. B. (1984). **Learning How to Learn**. New York and Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Qin, Z., D. Johnson & R. Johnson. (1995). Cooperative versus competitive efforts and problem solving. **Review of Educational Research**, Vol. 65, pp. 129-143.

Orlich, Donald C.; Kauchak, Donald P.; Harder, Robert J.; Pendergrass, R. A.; Callahan, Richard C.; Keogh, Andrew J.; and Gibson, Harry (1980). **Teaching Strategies: A Guide to Better Instruction**. Lexington, MA: D. C. Heath and Company.

O'Neill, L., & Dalton, B. (2002) . Thinking readers: Supporting beginning reading With children Cognitive disabilities through technology. **Exceptional Parent.** Vol. 32, No.6, pp.40-43.

Spencer, V. G., & Balboni, G. (2003). Can students with intellectual disabilities teach their peers? **Education and Training in Intellectual disabilities and Developmental Disabilities**, Vol. 38, pp.32–61.

Stevens, Robert J. & Slavin, Robert E (1995). Effects of a Cooperative Approach in Reading and Writing on Academically Handicapped and No handicapped Students. **The Elementary School Journal**, Vol. 95, No. 3, pp. 241-262.

Warger, C. L. (1990). Can Social Skills for Employment be Taught? Using Cognitive-Behavioral Procedures with Adolescents with Mild Disabilities. **Research and Resources on Special Education**. Vol. 28.

Whatley, G.D. (2006). Teaching students about their Disabilities: Increasing self-determination skills and self-concept. **International Journal of Special Education.** Vol. 21, No.1.

Miracle, S., Collins, B., Schuster, J., and Grisham-Brown, J. (2001). Peer- versus teacher delivered instruction: Effects on acquisition and maintenance. **Education and Training in Intellectual disabilities and Developmental Disabilities,** Vol. 36, pp 373-385.

الملاحق

ملحق رقم (1)

أداة الدراسة في صورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

سعادة الأستاذ الدكتور حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،،،

أحيط سعادتكم علما بأنني أقوم حالياً بإجراء دراسة بعنوان: (**الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل معلمي معاهد و برامج التربية الفكرية بمدينة الرياض**) استكمالاً للحصول على متطلبات درجة الماجستير في الآداب تخصص (تربية خاصة ــ التخلف العقلي).

وتحاول الدراسة الحالية التعرف على الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض، والتعرف على الفروق في الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل معلمي معاهد و برامج التربية الفكرية وفق المتغيرات التالية: (الجنس، والخبرة التدريسية، والبيئة التعليمية، والدورات التدريبية)؛ ولتحقيق ذلك صممت الاستبيان الذي بين يديك والذي يشتمل على المحاور التالية:

المحور الأول: الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض.

المحور الثاني: المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي التربية الفكرية لبعض الاستراتيجيات التدريسية.

ونظراً لما تتمتعون به من علم وخبرة في هذا المجال، فإنه يشرفني اختياركم محكماً لهذه الإستبانة آملة مساعدتكم في بيان صدق هذه الأداة في قياس ما وضعت من أجله، وذلك من خلال إبداء رأيكم في مدى وضوح العبارة ومدى مناسبتها لما وضعت له، كما آمل إبداء ملاحظاتكم على الإستبانة وما تقترحون من تعديلات ترونها مناسبة أو إضافة عبارات جديدة ترونها ضرورية لتحقيق شمولية الإستبانة.

شاكرة ومقدرة لسعادتكم جودكم بالجهد والوقت لتقويم هذه الإستبانه، راجية المولى عز وجل أن يجعل ما تبذلوه من العلم الذي ينتفع به.

الباحثة

معجبة بنت سالم القحطاني

طالبة دراسات عليا ــ ماجستير التربية الخاصة

أولاً: البيانات عامة:

1. الجنس:

□ ذكر □ أنثى

2. الخبرة التدريسية:

□ اقل من 5 سنوات □ من 5-10 سنوات □أكثر من 10سنوات

3. البيئة التعليمية:

□ معهد تربية فكرية □ برنامج ملحق بمدرسة عادية

4. هل حصلت على دورة تدريبية حول أساليب واستراتيجيات التدريس:

□ نعم □ لا

ثانياً: محاور الإستبانة:

المحور الأول: الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض. وهي مجموعة الإجراءات والطرق والاستراتيجيات التي يستخدمها معلمو التربية الفكرية عند تعليم تلاميذهم من ذوي الإعاقة الفكرية المهارات المختلفة: مثل الإلقاء، والتدريس من خلال الأقران، والألعاب التعليمية، والتعلم المبرمج .... إلخ

م	العبارة	الصياغة الغوية		مدى الانتماء للبعد	
		مناسبة	غير مناسبة	تنتمي	لا تنتمي
1	ألقي المعلومات على التلاميذ أثناء تدريس المهمة التعليمية مع استخدام السبورة ليردد معي التلاميذ ما سمعوه .				
2	ألقي مجموعة من الأسئلة التي تدور حول الأفكار الرئيسية للمهمة التعليمية لإيصال المعلومات الجديدة.				
3	أمزج بين إلقاء المعلومات على التلاميذ وإلقاء الأسئلة أثناء تدريس المهمة التعليمية.				
4	أصمم موقفا مشابها للظاهرة موضوع الدراسة أثناء تدريس المهمة التعليمية لتقريب الأفكار المجردة إلي أذهان التلاميذ باستخدام خبراتهم السابقة.				
5	أقسم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة متجانسة متباينة القدرات والاستعدادات ليتقدموا في تحقيق أهداف المهمة التعليمية بالتعاون والاعتماد على بعضهم.				
6	في بعض الأحيان، أستخدم البرامج الحاسوبية المناسبة التي يمكن من خلالها تقديم المهمة التعليمية وتقويمها وتوجيه التلميذ إلى طريقة الحل الصحيحة.				
7	أشجع التلاميذ على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة المبتكرة التي تخص حلولاً لمشكلة معينة مختارة سلفاً بشكل عفوي.				

8	أعرض الأمثلة المتعلقة بالمهمة التعليمية، ثم أناقش الأمثلة مع التلاميذ ليتم صياغة القاعدة النهائية.				
9	أقوم بتوصيل المعلومات من خلال فهم التلاميذ للقاعدة ووضوحها في أذهانهم ومن ثم نقيس الأمثلة الجديدة الغامضة على الأمثلة الواضحة والمعلومات المعروفة سابقا وتطبيق القاعدة عليها .				
10	أمزج بين عرض الأمثلة ومن ثم صياغة القاعدة العامة وبين عرض القاعدة العامة والأمثلة المعروفة سابقا ومن ثم أقيس عليها الأمثلة الجديدة الغامضة.				
11	أعرض المهمة التعليمية من خلال زيارة ميدانية للمواقع الحقيقية متزامن مع نشاط منظم مخطط مسبقاً.				
12	أعرض المهمة التعليمية من خلال مشروعات قصدية متصلة بحياة التلاميذ ومنبثقة من حاجاتهم ورغباتهم وذات علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالمنهج الدراسي ويمكن إنجازها.				
13	أعد كتيبا (دليلا) يتضمن برنامجا لشرح المهارات المراد أن يتعلمها التلميذ ذاتيا،مستعينا في ذلك بالرسوم و الصور ثم أدع التلميذ لينفذ ما جاء في الكتيب ثم تقويم أدائه وتعديله حسب ما ورد في البرنامج.				
14	أطرح سؤالا لوضع مشكل يستثير دهشة التلميذ ورغبته في المعرفة ثم أجري حوار مفتوح حول طبيعة الوضع المشكل أتيح فيه الفرصة أمام التلاميذ لاكتشاف الحل المناسب بالتنقيب في النص أو المهمة من خلال الحواس والحدس .				
15	أطبق عملياً خطوات المهمة باستخدام وسائل تعليمية طبيعية أو اصطناعية أو تجارب علمية أمام التلاميذ ثم يقومون بعد ذلك بتنفيذ المهمة التعليمية.				
16	أتيح الفرصة للتلاميذ ليدرس بعضهم بعضا تحت إشرافي وتوجيهي ويكون المعلم القرين من الفئة العمرية نفسها.				
17	أتيح الفرصة للتلاميذ ليدرس بعضهم بعضا تحت إشرافي وتوجيهي ويكون المعلم القرين من فئة أعلى عمرا أو مستوى دراسي.				
18	أقوم بتدريس المهمة حتى يصل كل تلميذ إلى مستوى الإتقان المطلوب بغض النظر عن المدة التي يحتاجها وبدون مقارنته مع زملائه.				

المحور الثاني: المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي التربية الفكرية لبعض الاستراتيجيات التدريسية.

م	العبارة	الصياغة الغوية		مدى الانتماء للبعد	
		مناسبة	غير مناسبة	تنتمي	لا تنتمي
1	طول محتوى المنهج يمنعني من استخدام أساليب تدريسية متنوعة .				
2	يحتوي الدرس الواحد على أكثر من هدف تعليمي.				
3	أسلوب عرض المحتوى لا يساعد على استخدام هذه الطرق.				

4	عدم التمكن من إعداد الخطة التعليمية الفردية بشكل صحيح.				
5	افضل استخدام طريقة واحدة لانها الطريقة التي أتقنها بتمكن.				
6	لست ملماً بطرق وأساليب التدريس الحديثة.				
7	كثرة أعبائي التدريسية.				
8	كثرة أعبائي الإدارية.				
9	أعتقد أن هذه الاستراتيجيات غير مناسبة مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.				
10	صعوبة ضبط سلوكيات التلاميذ غير المرغوبة داخل الفصل عند استخدام بعض طرق وأساليب التدريس.				
11	يهمني أداء واجبي فقط ولا أهتم للتميز.				
12	قلة الحوافز المادية أو المعنوية لمن يبدع أو يتميز من المعلمين في تدريس فئة ذوي الإعاقة الفكرية.				
13	قصور أدلتي عن كيفية استخدام هذه الطرق والاستراتيجيات التدريسية في تدريس فئة ذوي الإعاقة الفكرية.				
14	كثرة أعداد التلاميذ في الفصل الواحد.				
15	عدم وجود المعلم المساعد.				
16	ترتيب الحصة غير المناسب خلال الجدول اليومي				
17	قصر زمن الحصة.				
18	ضعف قناعة المشرف التربوي بأهمية هذه الاستراتيجيات واعتبارها غير صالحة لتدريس ذوي الإعاقة الفكرية.				
19	تحتاج هذه الاستراتيجيات التدريسية إلى جهد كبير في الإعداد والتنفيذ والتقويم.				
20	عدم قناعة مدير المدرسة بضرورة التجديد التربوي في التدريس.				
21	قلة عدد حصص المقرر.				
22	قلة الدورات التدريبية أثناء الخدمة في مجال استخدام الاستراتيجيات والطرق المناسبة لتدريس ذوي الإعاقة الفكرية.				
23	عدم توفر الوسائل والتقنيات التعليمية التي يمكن توظيفها عند استخدام هذه الاستراتيجيات التدريسية.				
24	ضعف أداء التلاميذ الأكاديمي لا يشجعني على استخدام هذه الاستراتيجيات .				
25	غيابي لبعض الظروف يجعلني أحاول أن أعوض التلاميذ عن ما فاتهم .				

ملحق رقم (2)

أسماء لجنة تحكيم أداة البحث(الاستبانة)

قائمة بأسماء السادة المحكمين

م	الاسم	التخصص/ جهة العمل
1	د. بندر بن ناصر العتيبي	قسم التربية الخاصة ــ كلية التربية ــ جامعة الملك سعود
2	أ. مسفر بن ناصر العيافي	طالب الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ومشرف تربوي ورئيس قسم الصفوف الأولية بمحافظة الإحساء.
3	د. محمد خضير	قسم التربية الخاصة ــ كلية التربية ــ جامعة الملك سعود
4	د. عبد الصبور منصور	قسم التربية الخاصة ــ كلية التربية ــ جامعة الملك سعود
5	د.وائل مسعود	قسم التربية الخاصة ــ كلية التربية ــ جامعة الملك سعود
6	د. صلاح الدين عطا الله	قسم التربية الخاصة ــ كلية التربية ــ جامعة الملك سعود
7	د. مريم تركستاني	قسم التربية الخاصة ــ كلية التربية ــ جامعة الملك سعود
8	د. نورة الكثيري	قسم التربية الخاصة ــ كلية التربية ــ جامعة الملك سعود
9	د. صفاء قراقيش	قسم التربية الخاصة ــ كلية التربية ــ جامعة الملك سعود
10	د. هالة عبد الحميد	قسم التربية الخاصة ــ كلية التربية ــ جامعة الملك سعود
11	د.ابتسام إسماعيل	قسم التربية الخاصة ــ كلية التربية ــ جامعة الملك سعود

ملحق رقم (3)

أداة الدراسة في صورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

استبيان الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض.

أخي / معلم التربية الفكرية حفظه الله

أختي / معلمة التربية الفكرية حفظها الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ،،،

تقوم الباحثة بدراسة تهدف إلى التعرف على أهم الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل معلمي معاهد و برامج التربية الفكرية بمدينة الرياض، أرجو تحديد وجهة نظرك حول كل عبارة من عبارات الاستبيان بوضع (X) أمام العبارة التي تصف درجة الأهمية التي تراها مناسبةً لإجابتك.

شاكرة ومقدرة حسن تعاونكم ،،،

الباحثة:

معجبة بنت سالم القحطاني

طالبة ماجستير التربية الخاصة ـــ جامعة الملك سعود

أولاً: البيانات عامة:

5. الجنس:

☐ ذكر ☐ أنثى

6. الخبرة التدريسية:

☐ اقل من 5 سنوات ☐ من 5-10 سنوات ☐أكثر من 10سنوات

7. البيئة التعليمية:

☐ معهد تربية فكرية ☐ برنامج ملحق بمدرسة عادية

8. هل حصلت على دورة تدريبية حول استراتيجيات التدريس:

☐ نعم ☐ لا

ثانياً: محاور الاستبيان:

المحور الأول:الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض.

م	العبارة	معدل الاستخدام		
		دائماً	أحياناً	لا أستخدم
1	أقدم معلومات المهمة التعليمية للتلاميذ عن طريق العرض الشفهي المستمر القائم على تنظيم الأفكار وتبسيطها.			
2	أطرح مجموعة من الأسئلة التي تدور حول الأفكار الرئيسة للمهمة التعليمية لإيصال المعلومات الجديدة للتلاميذ.			
3	أصمم موقفاً تدريسياً يقوم التلاميذ من خلاله بالتمثيل وتقمص الشخصيات لتقريب الأفكار المجردة إلي أذهانهم باستخدام خبراتهم السابقة.			
4	أصمم موقفاً تدريسياً يقوم فيه التلميذ باكتشاف المعلومات المتعلقة بالمهمة التعليمية بتوجيه وإرشاد مني دون أن أقدمها له جاهزة.			
5	أطرح مشكلة على التلاميذ (تمرين مثلاً) وأزودهم بمعلومات عنها،وأناقشهم وأوجههم لخطوات حل هذه المشكلة ونقترح عدداً من الحلول ثم نختار أنسبها.			
6	أشجع التلاميذ على تقديم أكبر عدد ممكن من الأفكار كحلول لمشكلة معينة خلال تدريس المهمة التعليمية.			
7	أعرض المهمة التعليمية من خلال زيارة ميدانية للمواقع الحقيقية متزامناً مع نشاط منظم مخطط مسبقاً.			
8	أعرض المهمة التعليمية من خلال مشروعات قصديه متصلة بحياة التلاميذ وحاجاتهم وذات علاقة مباشرة بالمنهج الدراسي ويمكن إنجازها.			
9	أتيح الفرصة للتلاميذ ليدرس بعضهم بعضاً تحت إشرافي وتوجيهي .			
10	أستخدم البرامج الحاسوبية المناسبة التي تقدم المهمة التعليمية للتلميذ وتوجهه إلى الاستجابات الصحيحة .			
11	أطبق خطوات المهمة بشكل عملي أمام التلاميذ باستخدام وسائل تعليمية طبيعية أو اصطناعية ليقوموا بعد ذلك بتنفيذ المهمة التعليمية.			
12	أعد نشاطات ورقية للمهارات التي يراد أن يتعلمها التلميذ ذاتياً، مستعينا في ذلك بالرسوم والصور والمعلومات المبسطة ، واضعاً حلول المهام خلف الورقة .			
13	أدرس المهمة التعليمية حتى يصل كل تلميذ إلى مستوى الإتقان المطلوب بغض النظر عن المدة التي يحتاجها دون مقارنته مع زملائه.			
14	أستخدم السرد الحسّي المعبر للحقائق والمعلومات عن شخصية أو موقف أو حادثة معينة ، بقالب لفظي أو تمثيلي.			
15	أدرس المهمة التعليمية للتلاميذ من خلال أنشطة ومسابقات وألعاب تعليمية تم إعدادها بطريقة عملية منظمة هادفة.			
16	أقسم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة متباينة القدرات والاستعدادات ليحققوا أهداف المهمة التعليمية بالتعاون والاعتماد على بعضهم البعض.			
17	أقدم المفاهيم التي تتضمنها المهمة التعليمية على شكل رسوم أو أشكال ترتبط بخطوط أو أسهم وضع عليها كلمات تمكّن التلاميذ من الربط بين هذه المفاهيم بسهولة.			

المحور الثاني:المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي التربية الفكرية لبعض الاستراتيجيات التدريسية.

م	العبارة	درجة المشكلة		
		شديدة	بسيطة	لا تعيق
1	ضعف أداء التلاميذ الأكاديمي لا يشجعني على استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة.			
2	وجود تلاميذ غير ناطقين في الصف الدراسي يحيل وقت التدريس إلى تدريبات على النطق والكلام.			
3	وجود تلاميذ غير قابلين للتعلم داخل الصف الدراسي يعيق استخدامي لبعض استراتيجيات التدريس.			
4	كثرة أعداد التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الذي يعهد إلي تدريسهم في الصف الدراسي الواحد.			
5	صعوبة ضبط سلوكيات التلاميذ غير المرغوبة داخل الفصل عند استخدام بعض استراتيجيات التدريس.			
6	صعوبة تقييم أداء التلاميذ باستخدام الاستراتيجيات التدريسية غير التقليدية.			
7	طول محتوى المنهج الدراسي واحتواء الدرس الواحد على أكثر من هدف سلوكي .			
8	تنظيم البيئة الصفية غير المناسب(حجم الصف،الأثاث) يعيق تنويعي لاستراتيجيات التدريس.			
9	قلة عدد حصص المقرر خلال الفصل الدراسي وقصر زمن الحصة.			
10	ترتيب الحصة غير المناسب خلال الجدول الدراسي اليومي .			
11	قلة الوسائل والتقنيات التعليمية التي يتطلبها استخدام هذه الاستراتيجيات التدريسية.			
12	عدم وجود معلم مساعد في الصف يمنعني من استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة .			
13	غياب روح الفريق في بيئتي التعليمية يجعلني لا أستخدم استراتيجيات تدريسية متنوعة.			
14	غياب تعاون أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الذي يتطلبه استخدام بعض الاستراتيجيات التدريسية.			
15	ضعف قناعة مدير المدرسة بهذه الاستراتيجيات وأنها غير صالحة لذوي الإعاقة الفكرية.			
16	قصور المتابعة من قبل المشرفين التربويين المعينين من وزارة التربية والتعليم.			
17	قلة الحوافز المادية والمعنوية لمن يبدع من المعلمين في تدريس ذوي الإعاقة الفكرية.			
18	قصور تأهيلي الجامعي في مجال إعداد وتنفيذ وتقويم استراتيجيات التدريس وأساليبه.			
19	قلة الدورات التدريبية أثناء الخدمة في مجال استخدام الاستراتيجيات المناسبة لتدريس ذوي الإعاقة الفكرية.			
20	كثرة أعبائي التدريسية والإدارية تمنعني من استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة .			
21	اعتقادي أن هذه الاستراتيجيات غير مناسبة في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.			
22	غيابي لبعض الظروف يجعلني أعطي تلاميذي الدروس باستراتيجيات تدريسية محدودة.			
23	عدم قدرتي على تحليل المهمة التعليمية يجعلني لا أستخدم أفضل الاستراتيجيات التدريسية.			
24	عدم قدرتي على صياغة أهداف تعليمية قابلة للقياس يجعلني لا أستخدم أفضل الاستراتيجيات لتحقيقها.			

Abstract

Instructional Strategies used by teachers of Intellectual Institutes and Programs in Riyadh.

Moegeba Al-Qahtani

Special Education Department, College of Education, King Saud University, 2009

This thesis aims to get acquainted with the Instructional strategies used by teachers of intellectual institutes and programs in Riyadh, In addition, to getting familiar with the obstacles which get in the way of using some Instructional strategies and its relation to some variables such as sample type, teaching experience, educational environment, and training courses. The researcher used analytical descriptive methodology. A sample of (289) male and female teachers from (73) institute and program of intellectual education was selected. The study tool was a questionnaire prepared by the researcher to investigate the sample points of view based on the set questions and targets.

The conclusions of the thesis indicated that the strategies classified as the most used by intellectual education teachers as shown by the results of the study were: questioning, programmed learning, Mastery learning, practical demonstration, and games and storytelling strategies. The following strategies were classified as the least used strategies: computer-based instruction, field trips, discovery learning, problem solving, cooperative learning and role play Strategy.

The outcomes of the thesis also showed that the obstacles getting ins the way of using some Instructional strategies to be applied by intellectual programs and institutes teachers are arranged hierarchical as follows: over crowded classes of students with intellectual Disability, lack of cooperation on the parent of students patrons, students who are lack learn ability, lack of material and immaterial incentives for good teachers, short of in-service training courses in the field of using the proper strategies for teaching students with intellectual Disability, lack of co-teachers inside classes, dumb students, lack of educational aids, excessive burdens on the part of teacher, and syllabi which do not enable to versify the Instructional strategies.

The results of the current study do not show that there are significant statistical differences concerning the response of the thesis sample related to the used teaching strategies and the obstacles getting in the way of using particular teaching strategies according to the sample type variation, teaching experience and education environment. The results of the thesis revealed that there are significant statistical difference with regard to the responses of the sample concerning the teaching strategies used by teachers of institutes and programs of intellectual education in Riyadh which are due to the fact that the teachers getting teaching courses in strategies and education methods in favor of those who have obtained training courses.